

Universidade de Lisboa



Desenho da figura humana:

perspectiva histórica e recursos didáticos para o Ensino Secundário

Ivo Emanuel Coelho Gonçalves

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Helena dos Reis Cabeleira**

2018

Resumo

O presente relatório partiu de uma intervenção em sala de aula, com a turma I do 11º ano, do curso científico-humanístico de Artes-Visuais, da Escola Secundária da Ramada (Odivelas), no âmbito da disciplina de Desenho A. Esta intervenção foi desenvolvida no ano lectivo de 2017/2018 e teve a duração de quinze aulas de noventa minutos, onde se explorou o tema: *Desenho da figura humana*, através de uma breve contextualização histórica sobre a evolução dos cânones de representação da figura humana e, um conjunto de cinco de unidades de trabalho que, de certa forma incidiram sobre uma abordagem mimética do ensino e aprendizagem do desenho. Ao longo do processo de investigação, tomaram-se como principais objectos de estudo, em primeiro lugar a análise dos actuais programas curriculares de Desenho A e as provas de exame nacional, em segundo lugar a planificação de uma unidade didáctica, em seguida o desenvolvimento de recursos didácticos, bem como a construção de instrumentos de avaliação e por ultimo a análise e reflexão sobre os principais desafios vivenciados ao longo da prática de ensino supervisionada.

Palavras-chave: Ensino do desenho, figura humana, perspectiva histórica, recursos didácticos, prática de avaliação.

Abstract

This report was based in a classroom intervention, with class I of the 11^o grade of the Scientific-Humanistic course in Visual Arts, of Escola Secundária da Ramada (Odivelas), within the discipline of Drawing A. This intervention, developed in the school year of 2017/2018, lasted for fifteen classes of ninety-minutes, where the theme: Drawing of the Human Figure, was explored through a brief historical context on the evolution of the canons of representation of the human figure, through a set of five units of work that, in a certain way, focused on a mimetic approach to the teaching and learning of drawing. Throughout the research process, the main subjects of study were: the analysis of the current curricula of Drawing for secondary schools, as well as the drawing final exams; the planning of a didactic unit; the development of the didactic resources; the construction of evaluation instruments and, finally, the analysis and reflection on the challenges experienced during teaching practice.

Keywords: Teaching drawing, human figure, historical perspective, didactic resources, evaluation practice.

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Resumo | i |
| Abstract | ii |
| 1. Introdução | 1 |
| 1.1 Estrutura do Relatório | 5 |
| 2. Estado da Arte | 6 |
| 2.1 Síntese reflexiva sobre o conjunto de trabalhos académicos pré-existentes ... | 9 |
| 3. Metodologia | 10 |
| 3.1 Etapas da Prática de Ensino Supervisionada (PES) | 13 |
| CAPÍTULO I – A figura humana no ensino de desenho: Enquadramento | |
| teórico e didático | 15 |
| 1.1. Representação da figura humana, um tema fundamental para o ensino do | |
| desenho | 15 |
| 1.2 Cânone de representação da figura humana: Perspectiva histórica | 17 |
| 1.2.1 O Antigo Egipto | 19 |
| 1.2.2 A Antiguidade | 21 |
| 1.2.3 A Idade Média | 23 |
| 1.2.4 O Renascimento | 26 |
| 1.2.5 Síntese da contextualização histórica | 28 |
| 1.3 A figura humana na história do ensino de desenho | 30 |
| 1.4 Currículos de Desenho A: estudo da figura humana | 34 |
| 1.5 Exames Nacionais: Critérios de avaliação e níveis de desempenho | 35 |
| Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada: Contexto escolar | 38 |
| 2.1 Caracterização da Escola Secundária da Ramada (Odivelas) | 38 |
| 2.2 Espaço escolar | 39 |
| 2.3 Logótipo | 40 |
| 2.4 Estruturas de direcção, gestão e administração | 41 |
| 2.5 Caracterização geral dos alunos..... | 42 |
| 2.6 Sucesso escolar | 43 |
| 2.7 Caracterização geral dos docentes | 44 |
| 2.8 Caracterização dos docentes do grupo 600 | 44 |
| 2.9 Caracterização da turma | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 2.10 Condições de partida para a realização da PES | 46 |
| Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada: Unidade Didática | 47 |
| 3.1 Planificação | 50 |
| 3.2 Estratégias pedagógicas | 52 |
| 3.3 Recursos didáctico-pedagógicos | 54 |
| 3.4 Descrição das aulas lecionadas | 56 |
| 3.4.1 Preparativos | 56 |
| 3.4.2 Implementação | 57 |
| 3.4.3 Organização, gestão de comportamentos e de ritmos de aprendizagem.... | 70 |
| 3.4.4 Análise e reflexão autocrítica | 74 |
| 4. Avaliação | 77 |
| 4.1 Critérios e ponderações | 79 |
| 4.2 Autoavaliação | 81 |
| 5. Considerações finais | 84 |
| 6. Referências bibliográficas | 86 |
| 6.1 Webliografia | 87 |
| 6.2 Fontes documentais | 89 |
| 6.2.1 Teses e dissertações consultadas..... | 89 |
| 6.2.2 Documentos disponibilizados pelo o ministério da educação, escola e professores | 90 |
| 9. Apêndices & Anexos | |
| Apêndice 1: Apresentação <i>Powerpoint</i> , sobre a Figura Humana: | |
| Contextualização histórica da evolução dos cânones de representação da figura humana. | |
| Apêndice 2: Tabela de planificação da unidade didáctica: Desenho da figura humana. | |
| Apêndice 3: Folha de enunciado, sobre a 1ª unidade de trabalho, Exercício de transferência (técnica de linha/trama). | |
| Apêndice 4: Folha de enunciado, sobre a 2ª unidade de trabalho, Exercício de estudo de forma e transformação (técnica de mancha). | |
| Apêndice 5: Folha de enunciado, sobre a 3ª unidade de trabalho, Exercício de modos de registo (técnica de ponto). | |

Apêndice 6: Folha de enunciado, sobre a 5ª unidade de trabalho, Exercício de análise de volumes e efeitos lumínicos.

Apêndice 7: Grelha de classificação para as quatro unidades de trabalho avaliadas (versão final).

Apêndice 8: Grelha de classificação para as quatro unidades de trabalho avaliadas (1ª versão).

Apêndice 9: Descritores de níveis de desempenho.

Apêndice 10: Questionário de autoavaliação (versão final).

Apêndice 11: Questionário de autoavaliação (1ª versão).

Apêndice 12: Apontamento sobre os dados obtidos através do questionário de autoavaliação.

Apêndice 13: Fotografias dos resultados finais.

Anexo 1: Parecer da professora cooperante (Mestre Augusta Sequeira).

Anexo 2: Caracterização da turma do 11º I (2017/2018), este documento foi facultado pelo director de turma.

Anexo 3: Caracterização da turma do 10ºI (2016/2017) este documento foi facultado pela professora cooperante.

Anexo 4: Tabela de critérios e instrumentos de avaliação da disciplina de Desenho A, realizada pelo Departamento de Educação Visual e Tecnológica da ESR (2015/2016).

Anexo 5: Modelo de planificação de unidade didáctica, este documento foi realizado pelo Departamento de Educação Visual e Tecnológica da ESR (2015/2016).

Anexo 6: Modelo para a elaboração de folha de enunciado, realizada pela professora Sandra Conde e facultada pela professora cooperante.

Anexo 7: Modelo de grelha de observação, realizado pela professora cooperante.

Anexo 8: Parecer da professora orientadora (Doutora Helena Cabeleira).

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Vénus de <i>Willendorf</i> | 18 |
| Figura 2: Vénus de <i>Hohle Fels</i> | 18 |
| Figura 3: Canon Egípcio, representado sobre a quadratura | 19 |
| Figura 4: Estátua de <i>Kouros</i> | 21 |
| Figura 5: Estátua de Doríforo, em pose de <i>contrapposto</i> | 22 |
| Figura 6: Pintura da <i>Cappella degli Scrovegni</i> , Pádua, Itália. Título: <i>Apresentação da Virgem no Templo</i> , por: Giotto di Bondone | 25 |
| Figura 7: Carlo Urbino, <i>Codex Huygens</i> , folio 6, por: Leonardo Da Vinci..... | 27 |
| Figura 8: Mapa do Concelho de Odivelas | 38 |
| Figuras 9, 10 e 11: Fotografias do portão de entrada da escola e dos pavilhões | 39 |
| Figura 12: Planta da Escola Secundária da Ramada | 39 |
| Figura 13: Selo da Escola Voluntária 2012 | 40 |
| Figura 14: Logótipo da Escola Secundária da Ramada | 40 |
| Figura 15: Estrutura de direção, administração, gestão da Escola Secundária da Ramada | 41 |
| Figuras 16 e 17: Banco de imagens criado numa pasta, no <i>Google Drive</i> | 56 |
| Figuras 18, 19 e 20: Fotografia do processo de realização da 1ª unidade de trabalho e do interior da sala de aula | 57 |
| Figura 21: Imagem apresentada em aula, sobre o tratamento da trama | 58 |
| Figuras 22, 23 e 24: Fotografias do processo de realização da 1ª unidade de trabalho | 58 |
| Figuras 25, 26 e 27: Fotografias do processo de realização da 2ª unidade de trabalho e do interior da sala de aula | 60 |
| Figuras 28, 29 e 30: Fotografias do processo de realização da 2ª unidade de trabalho | 61 |
| Figuras 31, 32 e 33: Fotografias do processo de realização da 3ª unidade de trabalho e resultados finais | 62 |
| Figuras 34, 35 e 36: Fotografias dos resultados da 3ª unidade de trabalho | 62 |
| Figuras 37, 38 e 39: Referências de desenho de figura humana em escorço | 64 |
| Figura 40: Interpretação do quadro de Andrea Mantegna, <i>Cristo Morto</i> (figura em escorço) | 64 |

| | |
|--|----|
| Figuras 41, 42 e 43: Fotografias do processo de realização da 4ª unidade de trabalho | 65 |
| Figuras 44, 45 e 46: Fotografias do processo de realização da 4ª unidade de trabalho | 66 |
| Figuras 47, 48 e 49: Fotografias dos/das modelos em pose..... | 67 |
| Figuras 50, 51 e 52: Fotografias da disposição da sala de aula para a realização da 4ª unidade de trabalho | 68 |
| Figuras 53, 54 e 55: Fotografias do processo de realização da 5ª unidade de trabalho | 69 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Alusivo ao número de alunos/as que beneficiam de Apoio Social Escolar | 42 |
| Gráfico 2: Alusivo à taxa de sucesso do Ensino Secundário, dos anos letivos 2010/2011 a 2013/2014 | 43 |
| Gráfico 3: Alusivo à taxa de sucesso do Ensino Básico, dos anos letivos 2010/2011 a 2012/2013 | 43 |
| Gráfico 4: Unidades de trabalho que a turma mais gostou de realizar | 83 |
| Gráfico 5: Unidades de trabalho menos apreciadas | 83 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Sequencia didáctica..... | 48 |
| Tabela 2: Conjunto de critérios e respectivas pontuações, para a avaliação da unidade didáctica | 81 |

Índice de Abreviaturas/Siglas

| | |
|-------|---|
| ESR | Escola Secundária da Ramada |
| IEUL | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa |
| IPP | Iniciação á Prática Profissional |
| MEAV | Mestrado em Ensino de Artes Visuais |
| PC | Professora Cooperante |
| PE | Professor Estagiário |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| PO | Professora Orientadora |
| SIBUL | Repositório da Universidade de Lisboa |
| UT | Unidade/s de trabalho |
| UD | Unidade didática |

1. Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem por base a experiência de Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Desenho A, realizada na Escola Secundária da Ramada (ESR) situada em Odivelas, com uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

O processo de investigação envolvido tanto na preparação da unidade didáctica (UD), como na escrita do relatório final, foi essencialmente motivado pela minha necessidade pessoal, enquanto futuro professor de Desenho do ensino secundário, em aprofundar os conhecimentos relativos à temática escolhida, designadamente, o *Desenho de figura humana*. Para além de ser o objeto de estudo mais privilegiado ao nível do desenho desde tempos imemoriais, e também pelo grande interesse a nível pessoal que desde sempre suscitou em mim. A escolha deste tema decorre de uma decisão tomada em conjunto com a professora cooperante que acompanhou a respetiva prática de ensino supervisionada (PES) sobre a qual o presente relatório incide. Se, por um lado, o desenho de figura humana é um dos conteúdos programáticos incontornáveis no actual currículo da disciplina de Desenho A (Ramos et al., 2001 e 2002), com um leque de metodologias e recursos bastante diversificado, por outro lado, o conjunto de exercícios que fui propondo à turma ao longo da minha PES não seguiu propriamente ‘à risca’ as sugestões do programa curricular, tendo havido espaço para alguma margem de experimentalismo gráfico e pedagógico, tanto da minha parte, como por parte dos alunos e alunas.

Ao longo do presente relatório, que resulta diretamente da minha experiência enquanto professor-estagiário (PE) na ESR e enquanto aluno do MEAV no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), irei apresentar um breve enquadramento histórico e didático a partir do qual se tornou possível, para mim, fundamentar a longa e persistente permanência da figura humana no desenho e no ensino do desenho ao longo dos tempos, e também fundamentar as minhas próprias opções teóricas e práticas no que diz respeito à construção e aplicação da Unidade Didáctica que constituiu o objecto da minha PES e do presente relatório.

Antes de mais, esta foi para mim uma experiência gratificante e transformadora, na medida em que correspondeu efetivamente à minha iniciação à prática lectiva. Por esse motivo, todo este processo de intervenção enquanto docente foi simultaneamente revelador e desafiante das minhas próprias expectativas, potencialidades e limitações não apenas pedagógicas e/ou científicas, mas sobretudo psicológicas e até, motivacionais. Ensinar é, por si só, um processo complexo. No caso específico de um professor-estagiário, a complexidade do processo intensifica-se, pois exige de alguém inexperiente nessa tarefa (ou missão) a aprendizagem continua de muitas capacidades, competências e também predisposições para negociar constantemente com as várias partes envolvidas no processo educativo: desde o professor cooperante até aos alunos (considerados individualmente e como um coletivo: a turma). Nesse processo, tive oportunidade de descobrir que ser professor-estagiário é aprender, em primeiro lugar, a gerir (in)capacidades e (in)competências (pedagógicas, científicas, psicológicas) e também, em algumas circunstâncias, conflitos.

Exemplo disso mesmo (e como explicarei mais adiante neste relatório) algumas das minhas opções metodológicas (refiro-me ao conjunto de exercícios propostos ao longo das aulas), foram alvo de alguma contestação por parte dos/as alunos/as. Com algum distanciamento da experiência que concretizei e depois de um processo de reflexão sobre as situações vivenciadas em sala de aula, tornou-se possível perceber com maior destreza as influências que recebi ao longo da minha formação, e de que forma estas possam ter influenciado as escolhas que tomei a nível metodológico e processual. Não obstante, saliente-se que a própria cultura escolar, os recursos disponibilizáveis, os horários ou mesmo os regulamentos internos também podem ser determinantes no modo como o/a docente actua. Dito de outro modo, talvez pela minha inexperiência ou até mesmo insegurança pedagógica, no início da minha prática letiva optei (ainda que, inconscientemente) por eleger aquilo que se pode designar um modelo de ensino para a maestria¹ que, por um lado, está excessivamente centrado na planificação, na estipulação objectivos de aprendizagem, na estruturação do processo em etapas, e por outro lado, é um método que ao

¹ Modelo de ensino para a maestria (Marques, 1998, p. 67-76), ver a caracterização deste modelo no subcapítulo 3.2 *Estratégias pedagógicas*.

pretender controlar a eficácia das relações pedagógicas dentro de uma lógica objectivo-resultado, acaba por não promover a autonomia, nem a conduta participativa e investigativa do/a estudante (nem do próprio professor). Daqui decorreu, igualmente, a minha tendência para adoptar uma abordagem mimética do ensino e aprendizagem do desenho, que deu azos a supramencionada contestação.

Tendo como ponto de partida esta espécie de *esboço de auto-análise* (Bourdieu, 2005) da minha experiência letiva no contexto de iniciação à prática profissional, o presente relatório pretende descrever os processos e etapas do meu estágio pedagógico, tendo por base uma investigação que implicou um levantamento e recolha de diversos tipos de documentos iconográficos e textuais, para a fundamentação, planificação e concretização da unidade didáctica e o respetivo conjunto de exercícios de desenho de figura humana que foram realizados em contexto de sala de aula (e que agora aqui apresento de forma auto-reflexiva). É importante referir que no ano lectivo que antecedeu a PES, a turma já tinha realizado alguns exercícios sobre a representação da figura humana e sobre os cânones de proporção. De modo que, o desafio consistiu em oferecer um conjunto de propostas que não se tornassem repetitivas e maçudas.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada procurei responder a dois objetivos gerais: identificar e esclarecer as raízes históricas do processo de transformação do conhecimento em desenho em objeto de ensino, ou seja, a transformação do desenho numa disciplina do currículo da escola pública, e ainda, pesquisar sobre o modo como a avaliação das aprendizagens em artes é tratada. A esse respeito, tive a preocupação em procurar conhecer os documentos norteadores, e também alguma bibliografia e autores que me pudessem auxiliar na recolha e/ou construção de instrumentos de avaliação para o contexto de ensino-aprendizagem da disciplina Desenho A, do curso de Artes Visuais. Ainda que a pertinência de investir na procura de bibliografia e outros recursos sobre o tema da avaliação se tenha imposto, em primeiro lugar, como uma necessidade pessoal, essa mesma necessidade foi-se tornando para mim mais evidente na medida em que, ao consultar um conjunto de relatórios sobre práticas de ensino supervisionada (de colegas do MEAV), pude constatar a existência de uma escassa problematização em relação a essa mesma questão, em particular, a avaliação das aprendizagens. Posto isto, tomei como ponto

de partida, a análise dos critérios da avaliação dos exames nacionais do ensino secundário, com o intuito de elaborar objectivos/critérios² adequados a cada unidade de trabalho. Relativamente à autoavaliação, concebeu-se ainda um questionário cuja finalidade foi a recolher informação acerca das classificações que o aluno/a atribui ao seu próprio desempenho, assim como a recolha de opiniões acerca da experiência de ensino/aprendizagem.

Tal como o título do relatório indica, deu-se especial relevância tanto à perspectiva histórica, como ao desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos, porque ambos constituíram os alicerces para a concretização da intervenção lectiva e consequentemente para a consolidação e desdobramento do processo de escrita do relatório final.

Os principais objectos de estudo da presente investigação incidiram sobre: a contextualização histórica sobre a representação da figura humana; o enquadramento histórico sobre o ensino do desenho; a análise dos programas curriculares de Desenho A vigentes e materiais de apoio didático-pedagógicos; a planificação de uma unidade didáctica; o desenvolvimento de recursos didáticos; a construção de instrumentos de avaliação e por ultimo a análise e reflexão sobre os principais desafios vivenciados ao longo da PES.

² Efectivamente, não se diferenciou os objectivos de aprendizagem dos critérios de avaliação.

1.1 Estrutura do Relatório

O presente relatório é composto por oito partes. Na primeira parte apresenta-se a introdução, o estado da arte e a metodologia utilizada ao longo da prática de ensino supervisionada, no decorrer da qual se concebeu e realizou a unidade didáctica. A segunda parte diz respeito ao *Capítulo I – A figura humana no ensino do desenho*, no qual se apresentará o enquadramento teórico e didático deste importante tema/objecto de estudo (a figura humana) na história do ensino das artes visuais. Neste capítulo apresenta-se, em primeiro lugar, uma perspetiva histórica sobre os principais cânones da representação da figura humana desde tempos que vão do Antigo Egipto, passando pela Antiguidade e a Idade Média até ao Renascimento. Em segundo lugar, segue-se uma trajectória que expõe alguns acontecimentos marcantes na história do ensino do desenho, para finalmente chegar à análise dos atuais programas curriculares e exames nacionais. O *Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada: Contexto escolar*, corresponde à terceira parte, onde se irá fazer a caracterização do estabelecimento de ensino, das estruturas de direcção, a caracterização geral dos alunos e professores e, finalmente descrever as condições de partida para a realização de PES. A quarta parte, corresponde ao *Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada: Unidade Didáctica*. Neste capítulo ir-se-á, num primeiro momento, descrever o processo de planificação e aplicação da unidade didáctica, apresentando o enquadramento curricular, a sequencia didáctica, os objectivos gerais, os recursos envolvidos, as estratégias pedagógicas e por ultimo a problematização dos principais desafios vivenciados ao longo da prática lectiva. Na quinta parte, apresentar-se-á as questões relativas à avaliação (os critérios e os instrumentos utilizados para a recolha de dados). Depois segue-se a sexta parte, onde será feito um balanço geral da Prática de Ensino Supervisionada. A sétima parte corresponde ao conjunto de referências consultadas (bibliografia, webliografia e fontes documentais). Por ultimo, na oitava parte estão compilados os apêndices e anexos.

2. Estado da Arte

Pretende-se neste ponto, identificar alguns trabalhos académicos que se aproximam do objeto de estudo escolhido. Achou-se pertinente fazer este levantamento, em primeiro lugar, para adoptar uma postura crítica em relação à minha prática letiva e, em segundo lugar, para recolher referências conceptuais e metodológicas, que orientassem o processo de investigação e redação do presente relatório final. Os critérios de selecção fixaram-se essencialmente na pesquisa de trabalhos académicos que abordassem o ensino do desenho ao nível secundário e em várias regiões do país.

Posto isto, com base numa pesquisa efetuada a partir do Repositório da Universidade de Lisboa (SIBUL) e outros repositórios digitais de Universidades portuguesas, decidimos destacar quatro relatórios/dissertações exemplares, e ainda algumas referências que contribuíram sobretudo para a compressão dos modelos educacionais da educação artística:

No relatório de estágio supervisionado/dissertação de mestrado, *Representações gráficas do corpo: Desenho 12º ano* (2013), Ana Nogueira, aborda o tema da figura humana, começando por nos apresentar uma perspectiva geral sobre a história do ensino e aprendizagem do desenho desde a Idade Média até ao século XIX. De seguida, leva-nos por entre a história do ensino e aprendizagem do desenho em Portugal, para convergir numa análise pormenorizada do programa curricular vigente (Ramos et al., 2002). Para além, de uma abordagem didática direccionada para a representação gráfica do movimento na figura humana, para as artes performativas e para o desenho de observação, a autora concretizou uma visita a um workshop, na sede de uma companhia de teatro «O Bando», onde recolheram vários registos (desenhos, fotografias e filmagens) que foram transformados e retrabalhados nas aulas seguintes. Interessou-me particularmente, o subcapítulo concernente à *Avaliação da unidade didáctica* (p. 58-61), porque, efectivamente a definição de critérios, de ponderações e a criação de instrumentos de avaliação, foi um dos maiores desafios da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Nesse sentido, compreende-se a relevância que a autora deu, tanto às concretizações práticas (diários gráficos, memórias descritivas, produções finais etc.), como à aquisição de conceitos e ao desenvolvimento de valores e atitudes. Neste sentido, este trabalho

estabelece alguns pontos de contacto com algumas das questões que serão abordadas ao longo deste relatório.

Por sua vez, a dissertação de mestrado de Filipa Tirgoala, *Cânones, movimento e expressão na representação da figura humana* (2015), é talvez a investigação que mais se assemelha à minha, no sentido em que desenvolve uma experiência pedagógica em torno do tema da representação da figura humana, com uma turma de 11º ano. Tirgoala começa por salientar a importância do desenho da figura humana para o ensino do desenho, citando uma série de autores que achámos pertinentes para esta investigação, nomeadamente, Ramón Padilla que se debruçou sobre o desenvolvimento histórico da formação artística e, em particular, o ensino do desenho, assim como Margarida Calado, que abordou especificamente o contexto histórico das Academias de Belas Artes em Portugal. A autora apresenta-nos um enquadramento teórico sobre as proporções humanas que, aliás, consideramos ser um ponto de passagem ‘obrigatório’ para quem pretenda construir um discurso sobre a história da figuração. Além disso, o tema em si, abrange uma infinidade de recursos tanto visuais como textuais, que fazem parte do campo da teoria da arte. Posteriormente, a autora apresenta-nos uma descrição pormenorizada da sua experiência lectiva, intercalando com fotografias que nos dão uma noção do que efetivamente se passou dentro da sala de aula. Porém, no que concerne ao processo de avaliação, são-nos revelados poucos detalhes acerca dos instrumentos de avaliação, critérios e ponderações que definiu.

No relatório de *Prática de Ensino Supervisionada Desenho A (11º ano)*, *Princípios técnicos e perceptivos do desenho de figura humana* (2012), Ângela Serra interessa-se particularmente pela identificação de tendências e dificuldades do desenho da figura humana. Para isso, realizou uma pesquisa sobre várias metodologias que tivessem, em primeiro lugar verificado essas mesmas dificuldades e, conseqüentemente desenvolvido estratégias que ajudassem colmatá-las. Para tal, a autora consultou um conjunto de fontes bibliográficas que, de certa forma, já nos eram familiares. Refiro-me concretamente a Betty Edwards e ao seu método de ensino do desenho, baseado nos processos cerebrais da visão e da percepção das formas e espaços, para o qual desenvolveu uma sequência de exercícios que permitem contornar o sistema de símbolos e automatismos, que influenciam o acto de ver e de representar aquilo que se vê. Contudo, outra fonte igualmente relevante é,

Brune Hogarth e a sua obra intitulada *O Desenho Anatómico sem Dificuldade* (1998) que, mereceu uma consulta atenta ao subcapítulo dedicado à *Evolução Histórica do Corpo na Arte*, onde propõe uma periodização em nove tipos de representação, desde as culturas tribais (paleolítico, neolítico, idade do bronze etc.), até ao século XX, observando os acontecimentos mais importantes e o seu impacto na vida e no pensamento de cada época.

Não obstante, Ângela Serra, à semelhança do relatório de Filipa Tirgoala, revela-nos poucos dados, em relação aos instrumentos de avaliação, à definição de critérios e à respectiva ponderação de valores quantitativos ou qualitativos. Com efeito, a reflexão em torno da avaliação e auto-avaliação (e dos respectivos processos envolvidos) tem sido um dos aspectos mais negligenciados (ou simplesmente omitidos) por parte de muitos professores-investigadores que têm vindo a realizar relatórios e dissertações no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Bruno Florindo, da Universidade da Beira Interior, realizou o seu relatório Prática de Ensino Supervisionada Desenho A (10º e 12º anos) *A Presença da Figura Humana na Pintura Portuguesa* (2012), partindo de uma experiência de ensino com duas turmas. O autor começa por propor duas obras de dois artistas (Vasco Fernandes e Paula Rego, ambas intituladas: Anunciação), para entrar em diálogo com a turma e, consequentemente, contextualizar representação da figura humana ao longo da história. Um dos pontos que mais me interessou, neste relatório foi a construção de um percurso histórico da representação da figura humana que, até certo ponto se assemelham ao meu. Bruno Florindo fez uma recolha de autores como Panofsky, Argan, Winckelman, Laneyrie-Dagen e entre outros, para fundamentar o seu primeiro capítulo. Posteriormente, Florindo apresenta-nos alguns gráficos relativos às classificações obtidas nas Unidades de Trabalho (UT) e ao mesmo tempo, faz uma espécie de balanço sobre o desempenho da turma ao longo do ano.

Finalmente, e para a compreensão dos modelos educacionais da educação artística, consultaram-se algumas referências incontornáveis, designadamente a tese de doutoramento de Maria Carla Rodrigues de Brito (2014) *As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real*, trata-se de uma investigação sobre as diversas reformas de Ensino, os programas e manuais escolares; a dissertação de Ana

de Sousa (2007) *A formação de professores de Artes Visuais em Portugal*; o artigo de Margarida Calado (2012) *Desenhar o corpo – uma metodologia de ensino constante na arte ocidental*; o artigo de José Artur Vitória de Sousa Ramos (2017) *O desenho Anatómico e a Figura Humana*, onde estão sintetizados os momentos capitais da história do desenho anatómico e especificamente do desenho de modelo vivo; e, o artigo de Lúcia Penim (2011) *Narrativa apanhada em pleno voo: História do ensino do desenho* (onde a autora faz um levantamento do percurso escolar do desenho nos liceus e escolas técnicas portuguesas, desde do século XIX, passando pelo ensino secundário unificado e até o pós 25 de Abril).

2.1 Síntese reflexiva sobre o conjunto de trabalhos académicos pré-existent

Ao analisar o conjunto de trabalhos académicos previamente existentes, identificaram-se alguns aspectos transversais às várias investigações, como por exemplo: a preocupação em explorar os programas curriculares oficiais do Ministério da Educação; tomar em consideração os interesses e necessidades dos/as alunos/as; consultar os Projectos Educativos, os Planos Anuais de Atividades e outros documentos estruturais da escola, de modo a adaptarem a sua prática lectiva ao contexto escolar. Reparei que existe uma preocupação efectiva, em desenvolver actividades em parceria com instituições e organizações locais, para proporcionar oportunidades de acesso ao património cultural. Todavia, apenas uma das dissertações (Ana Nogueira), teve a preocupação de explicitar o tipo de metodologia investigativa adoptada. Mais uma vez volto a frisar a escassa problematização em relação à avaliação das aprendizagens.

Ana Nogueira apresenta-nos claramente todos os instrumentos de recolha de dados, assim como os critérios e ponderações que definiu. Por seu lado, Bruno Florindo apresenta-nos alguns gráficos que resumem os resultados obtidos ao longo dos três períodos da sua prática lectiva, mas não nos revela muito acerca da construção dos seus instrumentos de avaliação. No meu entender, é necessário reconhecer as limitações e potencialidades das várias tipologias de avaliação, para que se possa constituir um processo com propósitos claros para melhoria das aprendizagens e do ensino. Neste sentido, o presente relatório pretende contribuir

para colmatar uma lacuna, atualmente verificada ao nível da bibliografia consultada, que diz respeito à forma como os alunos e professores desenvolvem estratégias de avaliação.

3. Metodologia

Antes de explicitar os recursos didáctico-pedagógicos recolhidos/concebidos, é pertinente frisar que a investigação-acção foi o paradigma eleito. Nesse sentido, a educação e todo o meio que a envolve os contextos humanos (professores e alunos), institucionais (escola), sociais e culturais são um campo de ação privilegiado, para uma abordagem qualitativa da investigação. «Num sentido mais amplo, a investigação-acção pode ser entendida como um dispositivo de ‘vaivém’ entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção, são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que seja feita com a participação dos professores» (Caetano, in: Ribeiro, 2016, p. 58). Deste modo, ao longo da intervenção lectiva e respetivo trabalho de investigação adoptou-se uma metodologia que combinou características tanto da investigação quantitativa como qualitativa, ou seja, por um lado optou-se por investigar os processos e os instrumentos de avaliação frequentemente praticados, com a finalidade experimentar uma das modalidades de avaliação (avaliação formativa, baseada em objectivos), por outro lado, pretendeu-se analisar algumas das situações vivenciadas em sala de aula, assim como interpretar as preocupações e descontentamentos dos/das alunos/as. Nesta linha de pensamento, José Machado Pais, caracteriza a investigação qualitativa como uma busca das dinâmicas da própria estrutura social, mais precisamente, nos cenários da vida quotidiana (2017, p. 136). A pesquisa tem como objectivo não apenas obter informação mas, sobretudo, a compreensão de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar, mobilizando competências pessoais e técnicas do/a investigador/a, com exigências do plano atitudinal e do plano ético.

Segundo João Amado, fazer investigação no domínio das ciências humanas e, mais especificamente, no domínio das ciências da educação, não pode reduzir-se ao mero conhecimento de umas tantas estratégias e técnicas de recolha e de análise de dados, mas que, antes de mais, implica reconhecer a especificidade do humano e a especificidade do educativo, num tipo de consciencialização que obriga a invocar

inevitavelmente uma reflexão filosófica, epistemológica e de compromisso ético. (2014, p. 70)

Neste sentido, o relatório que aqui se apresenta tem por base uma acção pedagógica que decorreu, ela mesma, sob o princípio da observação participante, isto é, uma interacção o mais próxima possível dos participantes que, como anteriormente mencionado, foi sendo cultivada desde o começo da Iniciação à Prática Profissional-I (IPP-I). A observação participante deve (por princípio) evitar qualquer tipo de rotulação ou preconceito a respeito da cultura de um grupo, sendo por isso essencial que o observador esteja consciente dos estereótipos culturais e que possa desenvolver a sua capacidade de interpretação e reflexão das situações vivenciadas. A abordagem interpretativa no contexto de escrita deste relatório confere maior enfoque á particularização do que á generalização. Trata-se de uma aproximação que toma em conta aspectos como a natureza das relações e das interações, o controlo de comportamentos e de saberes exercidos pelo professor, as negociações entre professores e alunos e as estratégias usadas por cada um dos lados a fim de alcançarem os objectivos previstos. Nesse sentido, o Diário de Aula (caderno de apontamentos), permitiu fazer o registo de algumas situações ocorridas em sala de aula, assim como observações e reflexões pessoais acerca de estratégias de organização e de gestão de comportamentos.

Os recursos didáctico-pedagógicos concebidos ao longo da prática lectiva, também constituem ferramentas ‘metodológicas’ de investigação. Neste caso específico os recursos caracterizaram o método³, no sentido em que o conjunto de exercícios escolhidos para abordar o tema da representação da figura humana, estão intimamente vinculados com determinados modelos de ensino e paradigmas da educação. Voltando salientar a minha inclinação para a abordagem mimética do desenho, veja-se que esta, está subordinada à transmissão da herança cultural e, nesse sentido a criação do Banco de Imagens⁴, constituiu um recurso didáctico exclusivamente centrado nas referências do professor-estagiário.

³ No subcapítulo 3.4.4 *Análise e reflexão autocritica*, ir-se-á esmiuçar este aspecto metódico do ensino e aprendizagem do desenho.

⁴ Banco de Imagens criado numa pasta do *Google Drive*, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B4_U9Gf6pKsvUzJtQi0wMFBGTDA?usp=sharing

No que concerne aos critérios de pesquisa bibliográfica, começou-se por realizar uma pesquisa de manuais escolares, nomeadamente o *Manual de Desenho A do 12º ano* (Maia & Porfírio, 2015), que me foi emprestado pela professora cooperante e que serviu como referência determinante para o desenvolvimento da planificação da unidade didáctica. Para além desta referência primordial, procurou-se complementar a pesquisa bibliográfica com livros sobre o ensino/aprendizagem do desenho de figura-humana, nomeadamente: *O Desenho Anatómico sem Dificuldade* (Hogarth, 1998), *Drawing on the right side of the brain* (Edwards, 2001) e *Ensaio para uma didáctica do desenho* (Almeida, 1967). De seguida, alargou-se a pesquisa para o campo da história e teoria da arte, designadamente: *Historia de las teorías de la figura humana: el dibujo: la anatomía: la proporción: la fisionomia* (Bordes, 2003); *Teorías del arte, De Platón a Winckelmann* (Barasch, 2010); *O Significado nas Artes Visuais* (Panofsky, 1989); *El dibujo del natural, en la época de la postacademia* (Padilla, 2007) e, *As idades do Desenho* (Marques, et al, 2015). Esta secção da bibliografia contribuiu para o esclarecimento pessoal sobre do tema de investigação – uma vez que a minha formação teve maior enfoque na componente técnica do que na competente teórica do desenho – e simultaneamente, para a construção e fundamentação da unidade didáctica. Posteriormente, pesquisaram-se referências bibliográficas do foro das ciências da educação, nomeadamente: *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos contemporâneos* (Marques, 2001); *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (Amado, 2014); *Avaliação das Aprendizagens* (Fernandes, 2004); *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real* (Brito, 2014); *Do Resultado para o Processo: Potencialidades da avaliação, investigação e experimentação no ensino-aprendizagem das Artes Visuais* (Martins, 2017) e, *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* (Sousa, 2007).

Relativamente às fontes documentais, foram consultados documentos específicos da Escola Secundária da Ramada, como o projecto educativo, as competências específicas e os perfis de aprendizagem para o curso de Artes Visuais.

Ao nível dos documentos legais e directrizes nacionais, consultaram-se os programas curriculares de Desenho A, assim como alguns Materiais de Apoio disponíveis na página da Direcção-Geral da Educação, relativos à: *Auto-avaliação*

regulada (Santos, 2002), à *Explicitação de Critérios* (Cardoso, et al., 1994); *Avaliação formativa* (Fernandes, et al., 1994) e à *Avaliação criterial / Avaliação normativa* (Fernandes, et al., 1994) e por ultimo, foram ainda consultados os modelos de Exames Nacionais de Desenho A e os seus respectivos critérios de classificação, que serviram de referência para a elaboração da avaliação.

Finalmente, importa justificar o critério de diferenciação entre os Apêndices e os Anexos. Nos apêndices estão compilados os recursos didático-pedagógicos concebidos para auxiliar a PES, designadamente: a apresentação *Powerpoint*; a tabela de planificação; as folhas de enunciado; as grelhas de avaliação; os descritores de níveis de despenho; o questionário de autoavaliação e algumas fotografias. Em anexo estão reunidos os documentos de orientação facultados pela professora cooperante, nomeadamente: o relatório da PC acerca da prática de ensino supervisionada; os documentos de caracterização da turma; tabela de critérios e instrumentos de avaliação da disciplina de Desenho A, um modelo de tabela para a planificação de uma unidade didáctica e um modelo para a elaboração de uma folha de enunciado.

3.1 Etapas da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Para distinguir a ordem da ocorrência dos factos, é relevante situar algumas datas. Começo pelo início do lectivo 2017/2018 na ESR, no dia 15 de setembro fui assistir à primeira aula da disciplina de Desenho A, onde se questionou oralmente a turma acerca das áreas de exploração que gostariam de abordar. No final dessa aula, eu e a professora cooperante decidimos o tema, sobre o qual se iria desenvolver a unidade didáctica (*Desenho da figura humana*). Entre 15 de setembro e 12 de outubro, foi o espaço de tempo concedido para preparação dos primeiros recursos didácticos (tabela de planificação, folha de enunciado da 1ª UT e pesquisa iconográfica). No dia 13 de Outubro, demos início à intervenção lectiva (no subcapítulo 3.4 *Descrição das Aulas Lecionadas* ir-se-á explicitar o processo de realização das propostas de trabalho). No dia 8 de Novembro enviei para a professora cooperante o ‘protótipo’ relativo aos instrumentos de recolha de dados (a grelha de avaliação e questionário para a autoavaliação). No dia 22 de Novembro de foi o dia de avaliação do conjunto de trabalhos realizados ao longo da PES, que marcou o fim da minha intervenção lectiva. Contudo, (tal como irei explicar no subcapítulo 4) no

dia 12 de dezembro, voltei a reunir-me com a professora cooperante para me dar algumas indicações para a melhoria do instrumento de avaliação. No 13 de dezembro, apresentaram-se os resultados da minha ‘experiência’ avaliativa e, desta forma encerrou-se o ciclo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao processo de pesquisa bibliográfica, este foi sendo realizado ao longo da intervenção lectiva, porém, após a conclusão do estágio, dedicou-se muito mais tempo à leitura e consulta de referências bibliográficas. A escrita do relatório final, teve início no mês Fevereiro e perlongou-se até ao início do mês de Outubro.

Finalmente, importa ainda referir que, graças ao facto de a PES ter sido realizada logo no primeiro período escolar (1º semestre), acabou por se sobrepor à Iniciação Prática Profissional-III.

CAPITULO I – A figura humana no ensino de desenho: Enquadramento teórico e didático

1.1. Representação da figura humana, um tema fundamental para o ensino do desenho

Sabemos que o corpo humano constitui um dos temas recorrentes da Arte ao longo dos séculos. Ramón Padilla refere que o domínio do desenho subsiste como uma exigência básica para a formação artística. O desenho enquanto disciplina, articula várias áreas do saber e do fazer, como tal, é possível enumerar uma série de áreas profissionais que fazem uso dos processos e métodos do desenho como instrumento de percepção, expressão e comunicação visual, tais como: Medicina (desenho anatómico); a Geografia (mapas, cartografia); as Ciências Naturais (desenho científico); a Engenharia e a Arquitetura, civis e militares (desenho construtivo e projetivo); as Artes Plásticas, as Artes do Espectáculo, o Design, os Audiovisuais, os conteúdos multimédia e muitas outras áreas que poderão estar indiretamente relacionadas com o desenho.

Para tentarmos definir o conceito de desenho, começaremos por caracterizá-lo como um processo expressivo (no sentido em que o desenho pode revelar muitas dimensões e facetas a respeito do mundo observável e também de nós mesmos); como um processo reflexivo (uma procura baseada na relação do que se vê e do que se quer ver); como uma técnica ou como um fazer comprometido com diferentes linguagens. Em última análise, «o conceito de desenho é transitório, apesar de a sua essência não ser muito variável ao longo dos tempos e das culturas» (Rodrigues, 2010, p. 23).

Todavia, o ‘edifício’ da educação artística foi construído sobre os alicerces da tradição académica. Esta ‘tradição’ da Academia de Belas Artes, «contribuiu para a difusão de um corpo de conhecimentos que se pretenderam universais nas sociedades Ocidentais, ao criar um modelo pedagógico baseado na tratadística⁵ do sistema

⁵ O tratado consiste num estudo formal, científico – convenção sobre uma determinada área do conhecimento ou prática humana (por exemplo os tratados de filosofia, de escultura, de arquitectura, etc.).

clássico, que se tornou um exemplo para todas as escolas de formação artística» (Brito, 2014, p. 15). Contudo, de grosso modo, foi com relativa lentidão que as escolas/academias de Belas Artes foram conseguindo assimilar e incorporar os avanços tecnológicos e as sucessivas transformações exteriores ao universo institucional. «O modelo de formação académica utiliza conceitos e terminologias que aludem mais ao passado do que à complexidade e incerteza das práticas que se desenvolvem actualmente» (Padilha, 2007, p. 175). «Nos tempos que correm, reconhece-se que qualquer olhar é sempre filtrado através das lentes da linguagem, género, classe social, raça e etnicidade. Não há uma observação objetiva, apenas observações situadas socialmente nos mundos de e entre o observador e o observado» (Denzin & Lincoln, 2003, in: Amado, 2014, p. 56).

Retomando o tema central do presente relatório, o corpo humano – ou, mais precisamente, a representação da figura humana –, que foi e continua a ser um elemento presente na formação de alunos ao nível do ensino secundário, sobretudo, daqueles alunos que pretendam vir a tornar-se artistas (isto é, pressupondo que, após o ensino secundário, a maioria dos alunos que frequentam o curso de Artes Visuais pretende, efetivamente, prosseguir uma carreira artística e, designadamente, frequentar o ensino superior que legitimará a certificação académica dessa futura carreira). Deste modo, ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada interessou-me particularmente conhecer e reconhecer essa tradição figurativa, os seus princípios, os seus métodos e os modelos que durante séculos cativaram a atenção de desenhadores, pintores, escultores, artistas e cientistas. Fazendo uma tradução directa das palavras de Régis Debray, quem recua no tempo avança no conhecimento. (1992, p. 25).

No subcapítulo que se segue, optei por delimitar a contextualização histórica entre o Antigo Egipto e o Renascimento, pelo facto de terem sido os períodos temporais que abordei durante a primeira aula expositiva que antecedeu as atividades e os exercícios práticos que foram posteriormente desenvolvidos na unidade didática.

1.2 Cânones de representação da figura humana: Perspectiva histórica

Pretende-se no presente subcapítulo apresentar uma retrospectiva sobre os cânones de representação da figura humana, fazendo conexões entre factos históricos e conceitos específicos da teoria da arte. Maurizio Fagiolo refere que a classificação é um instrumento necessário, mesmo que por vezes se possa tornar um mal igualmente necessário (1992, p. 55).

Nesse sentido, quase todos os termos de que me servi para designar períodos, estilos, etc., servem necessariamente de conceitos de valor universal e simultaneamente de valor particular, admitindo a relativização dos factos apresentados. «Não há uma verdade única, nem um único modo de a explicar; o verdadeiro critério da verdade é o da ‘utilidade’ que os conceitos têm ou podem ter na organização e unificação da nossa experiência imediata» (Calabro, 1997, in: Amado, 2014, p. 58).

Começando por definir o conceito de Cânone, no campo das artes, «o cânon define regras ou leis com a intenção de materializar o que, em dado momento histórico, consideramos como ‘belo’. No entanto, ao longo dos séculos, essas regras têm sido vulneráveis às diferentes correntes e visões estéticas» (Canotilho, 2009, p. 49). Segundo Erwin Panofsky, os sistemas canónicos de proporções ou mesmo os esquemas geométricos subjacentes à representação da figura humana, resultam de uma construção orientada por uma necessidade de estabelecer uma convenção, uma idealização simbólica de beleza que poderia ter como referência o objeto de representação, ou a representação do objeto como referência (1989, p. 50). «De facto, a questão das proporções parece ter preocupado a humanidade desde muito cedo, assim como a representação de um corpo ideal» (Calado, 2012, p. 110). Essa idealização simbólica está de certa forma associada a uma filosofia antropocêntrica, que colocou o ser-humano como centro e unidade de medida de todas as coisas.

Contudo, estima-se que a génese da representação da figura humana remonte a mais de 20 mil anos antes de Cristo, muito antes dos fenómenos de sedentarização, tomando como exemplos as estatuetas da *Vénus de Willendorf* (Fig. 1), ou a *Vénus de Hohle Fels* (Fig. 2), ambas do período paleolítico. A descoberta destas estatuetas indica que os seres humanos primitivos produziam artefactos figurativos há mais

tempo do que se pensava e estima-se que estas representações eram usadas como amuletos.



Fig. 1: Vénus de *Willendorf*. Fonte: <http://rm105arthis.blogspot.com/2012/03/venus-of-hohle-fels.html>



Fig. 2: Vénus de *Hohle Fels*. Fonte: https://fr.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_de_Hohle_Fels

Todavia, «a necessidade de exercer magia no controlo das forças aleatórias da natureza através de espíritos dos antepassados, passou a ser sublimada numa crença mais evoluída em deuses» (Hogarth, 1998, p. 43). Assim, o desenvolvimento de sociedades estáveis e complexas (com o domínio da agricultura, com a domesticação de animais, com a habilidade de transformar metais em ferramentas para o trabalho, com a construção e com as guerras), deram-se igualmente grandes mudanças a nível espiritual e religioso, as quais, por sua vez, transformaram o modo como se passou a olhar e a representar a figura humana.

1.2.1 O Antigo Egípto

Estima-se que a civilização egípcia se tenha constituída por volta do quarto milénio antes de Cristo, graças a uma unificação política entre o Alto e Baixo Egípto.

«As provas documentais sobre a existência de um cânone de representação da figura humana no Antigo Egípto, provêm de escritos gregos, através de breves citações de Diodoro, Galeno e Plínio» (Bordes, 2003, p. 206). Erwin Panofsky, um dos autores relevantes para o estudo da história da teoria das proporções humanas, refere que a representação da figura humana no antigo Egípto era realizada através de um sistema de quadratura (Fig. 3), reconhecível a partir de muitas peças de escultura inacabadas onde, a forma final era delimitada por um plano geométrico subjacente (1989, p. 50). Tanto no baixo-relevo como na pintura mural, a quadratura servia para acomodar figura, obedecendo a uma série de normas que organizavam a superfície pictórica.

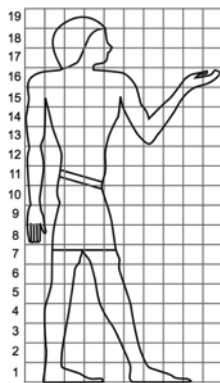


Fig. 3: Canon Egípcio representado sobre a quadratura.

Fonte: <http://diarideclasseambxelo.blogspot.com/2015/12/practica-6-canon-egipci.html>

O desenhista ou artesão egípcio teria de assumir que o comprimento total de uma figura humana era subdividido em 18 quadrados (característico do cânon antigo), ou em 22 (que corresponde ao cânon tardio). Este sistema de normas e de cálculos matemáticos pré-determinavam não só as proporções, mas também a posição e a mecânica dos movimentos das figuras. Em termos de composição pictórica, os desenhistas estruturavam o espaço através de níveis rectilíneos, ou seja, bandas paralelas que dividiam as cenas e atribuíam um sentido de ordem e inteligibilidade às sequências narrativas. A hierarquia social expressava-se na atribuição de diferentes tamanhos às diferentes personagens, consoante a sua importância. As justaposições e sobreposições de corpos acrescentavam alguma dinâmica às figuras apresentadas no plano. Apesar de algumas configurações poderem parecer artificiais ou

desconcertantes para o observador contemporâneo, o escorço⁶, os perfis de três quartos ou quaisquer representações enviesadas eram deliberadamente rejeitadas.

Na descrição de Panofsky (1989, p. 50) sobre a representação do corpo humano, percebemos que todas as partes da figura humana estão de tal modo dispostas que se apresentam ou numa projecção completamente frontal ou então em puro perfil. A fusão entre dois pontos de vistas simultâneos, evidenciavam os aspectos mais reveladores de determinada identidade ou sujeito sobre um plano bidimensional. Contudo, devemos considerar estas configurações do corpo humano como a essência do arquétipo egípcio, o cunho que torna as figuras egípcias facilmente reconhecíveis.

Sabemos que a civilização egípcia estava vinculada com o culto dos mortos. Segundo Panofsky (1989, p. 52), a estátua tumular egípcia pretendia servir como o substrato material para uma outra vida, a vida do espírito *Ka*. Régis Debray (1992, p. 18) considera que as sepulturas egípcias foram os nossos primeiros museus e os defuntos eles mesmos, os nossos primeiros colecionadores de Arte. «A representação da imortalidade simboliza geralmente os campos da actividade e da crença humana. Apresentam formas estáveis, desenvolvidas, seminaturalistas, formais e estáticas dentro dos seus contornos rígidos» (Hogarth, 1998, p. 44). Não obstante, a civilização grega ou particularmente os artesãos e escultores gregos também se questionaram sobre a aparência de figuras divinas.

⁶ Escorço: representação em perspectiva que produz um efeito de achatamento das formas do corpo. Isto é: as dimensões longitudinais e transversais são reduzidas, no desenho.

1.2.2 A Antiguidade

Na Grécia Antiga, nomeadamente no período Arcaico, ainda é possível perceber a influência do sistema de proporções egípcio. A escultura grega quis libertar-se inteiramente da frontalidade e da simetria, ainda muito presentes nas estátuas *kouros* (Fig. 4), nos finais do século VI a.C.

Jaime Pérez Marín (2014), refere que o trabalho dos escultores e artesãos da Grécia Antiga, procuravam mimetizar o corpo humano com precisão e profundidade espacial, apoiando-se na antropometria, na matemática e na geometria euclidiana para encontrar a proporção áurea, baseada no número de ouro \emptyset (PHI)⁷.



Fig. 4: Estátua de *Kouros*.

Fonte: https://haac1.files.wordpress.com/2017/09/3851_b.png

Tal como na tradição egípcia, onde os deuses eram representados com cabeças de pássaros ou num corpo de felino, os artistas gregos também se questionaram sobre a aparência das figuras divinas e, desde logo, a representação de deuses à imagem de seres humanos ‘perfeitos’, provocou algum cepticismo por parte de teólogos e teocratas. Provavelmente, quando as pessoas não dispunham de nenhum modelo visual de Deus, cada qual imaginava o aspecto físico das divindades à sua maneira. Várias correntes de pensamento e doutrinas manifestaram-se contra a possibilidade de representar adequadamente algo que à partida seria imaterial, antecipando-se assim as crenças medievais, acerca dos poderes místicos contidos nessas figuras.

No classicismo da antiguidade, a escultura atingiu igual ou maior reconhecimento, quanto a arquitectura ou a pintura, em termos gerais, as ‘artes visuais’ não se limitaram unicamente à representação fiel (*mimesis*), existiu

⁷ A título de curiosidade, estima-se que a denominação (PHI) teria sido criada em homenagem ao escultor Phideas (Fídias) que teria aplicado a secção áurea nas estátuas que decoraram o Partenon.

simultaneamente um interesse pela imitação fantástica (*phantasia*), repleta de representações da mitologia grega e de projeções do campo da imaginação. «A imitação retrata o que vê, a imaginação, o que não pode ver» (Panofsky, 1989, p. 37).



Fig. 5: Estátua de Doríforo, em pose de *contrapposto*. Fonte: http://apuntes.santanderlasalle.es/arte/grecia/escultura/clasico/policleto_doriforo.htm

O Cânone de Policleto ainda hoje é reconhecido como o primeiro tratado artístico, que marcou a estética clássica. Doríforo, uma das suas obras mais conhecidas, possuía um carácter antropométrico, correspondente à dimensão de sete cabeças (medida determinada em fracções comuns). Policleto procurou estabelecer relações entre os membros anatomicamente diferenciados, tomando em consideração a diversidade de perspectivas que se apresentam ao olho do artista. O princípio de diferenciação orgânica toma em conta aspectos como a assimetria, a distribuição do peso, o *contrapposto* (Fig. 5) e os constantes ajustamentos ópticos. Estes aspetos introduziram alguma subjetividade ao processo de criação e exigiam uma relação intrincada entre dimensões ‘técnicas’ (variáveis através do movimento) e dimensões ‘objetivas’ (que correspondem às medidas do corpo). «Uma vez que as dimensões «técnicas» e ‘objetivas’ deixaram de coincidir, o sistema ou sistemas não mais podem ser percebidos directamente nas obras de arte» (Panofsky, 1989, p. 53).

Barasch, destaca o facto de que, no próprio vocabulário grego, o termo que mais se aproxima ao conceito moderno de arte, será o termo *techné* e o seu equivalente em latim, *ars*. Ao examinar os termos, é surpreendente o alcance excessivamente amplo do termo, podendo englobar todo o tipo de actividades humanas e não exclusivamente as actividades que se relacionam com o universo das belas-artes. *Techné* opõe-se à habilidade instintiva, no sentido da tradição aristotélica, o termo está relacionado com a produção (*poietike*), devendo seguir um

sistema de regras, um corpo organizado de conhecimentos relacionados com um determinado tipo de produção (2010, p. 16). A propósito de produção, na Antiguidade admirava-se a obra mas desprezava-se o artista, assim como as fases de realização da obra antes de chegar à sua conclusão. «Através de Vitruvio, o único escritor antigo que nos legou alguns dados efetivos e numéricos acerca das proporções humanas, referiu que o cânone de Policeto tinha a intenção de realizar uma “lei” estética, sob a forma de relações exprimíveis em termos de frações comuns do comprimento do corpo» (Panofsky, 1989, p. 55).

«Os Romanos continuaram a tradição grega, tendo copiado muitas obras de origem grega e helenística» (Calado, 2012, p. 110), a posse de objetos artísticos tornou-se moda e passou a caracterizar o refinamento cultural dos seus possesores. Com a crise económica do século III d.C, juntamente com os problemas nas fronteiras causados pelos então designados ‘bárbaros’, o imperador Constantino transferiu a capital do Império Romano para o oriente, reconstruindo a antiga cidade grega de Bizâncio, mais tarde renomeada Constantinopla, em homenagem ao imperador. A localização de Bizâncio permitiu a absorção de influências da cultura greco-helenística e do Oriente, que deu azo a um autêntico centro de difusão iconográfica.

1.2.3 A Idade Média

«Apesar de existirem diferentes pareceres em relação ao magnetismo da imagem, as atitudes monásticas conduziram a um desprezo por artes produtoras de ‘ídolos’» (Barasch, 1985, p. 48). Estas atitudes caracterizaram o pensamento cristão primitivo e mais tarde as correntes iconoclastas que, condenavam a veneração de imagens de culto religioso. A igreja medieval estava dividida entre a imagem que servia como testemunho de Deus e a imagem alheia a Deus, ou seja, acreditava-se que um objeto ou relíquia que tivesse estado em contacto físico com um Santo, fazia parte do seu corpo e conservava o seu poder sobrenatural, do mesmo modo, acreditava-se que as relíquias podiam realizar milagres.

Nesta época, a obra de arte é necessariamente material e fazia parte do campo sensorial, do mundo visível e tangível. Todavia, a veneração ou profanação de

imagens sagradas esteve longe de ser algo coerente durante o cristianismo primitivo. Segundo Barasch, na sociedade grega e romana já se sinalizava alguma aversão em relação aos ídolos e às artes visuais em geral. As classes cultas ridicularizavam a idolatria, considerada como uma forma de superstição primitiva, característica de gentes incultas e iletradas. Um apego tosco e uma falta de sentido crítico para com a matéria (1985, p. 51).

Os imperadores Teodósio e Justiniano contribuíram para esta devoção pelo ícone religioso, recorrendo a todos os velhos truques da iconografia pagã, para capturar a observância dos fiéis e confirmar o cristianismo como a única religião praticável no Império Romano. A iconografia cristã afirmava-se, através de pequenas decorações funerárias privadas, ourives, artigos de vidro, marfim, mosaicos e, pouco a pouco, a imagem tornou-se um meio indispensável para propagação da doutrina cristã, graças ao seu potencial emotivo e instrutivo.

«(...) na Idade Média de maneira especial: não se usam motivos clássicos para representação de temas clássicos e, pelo contrário, exprimem-se temas modernos com esquemas clássicos (...) foi um verdadeiro privilégio do Renascimento completar temas clássicos com motivos clássicos» (Argan & Fagiolo, 1992, p. 145).

Todo o trabalho realizado nos mosteiros, nas guildas, nos ateliers ou em salas *scriptoria*, era desempenhado por especialistas segundo normas estritas, repetindo sistematicamente um reportório iconográfico e modelos antigos que circulavam de atelier em atelier, especialmente orientados para a conservação de saberes por meio de cópia. «Na Idade Média a representação da figura humana deixou de estar ligada à *mimésis* e, por consequência os volumes, a tridimensionalidade e a articulação das figuras no espaço perdeu importância» (Calado, 2012, p. 111).

Os iconódulos, também conhecidos por iconófilos defendiam o poder da imagem, tornando-a um autêntico privilégio social e ao mesmo tempo um perigo público. O combate à idolatria foi iniciado pelo imperador Bizantino Leon III entre 726 a 730 d.C.

«Bizâncio, depois da crise iconoclasta faz pivot e intermediário entre o Oriente helenístico e o Ocidente gótico. Carlos Magno, iconófilo moderado, manteve-se sobre a influência de Bizâncio, conservando uma posição equilibrada em

relação à função da imagem (...) Os Beneditinos adoptaram a iluminura e, as cidades italianas começaram a herdar algum conhecimento da Antiguidade, por via de refugiados políticos que fugiram à tomada de Constantinopla, pelas cruzadas (1204-1206 d.C.). Esses contrabandistas fizeram chegar Platão aos humanistas» (Debray, p. 311).

O sistema Gótico descarta completamente a possibilidade observação direta para a representação da figura humana, que resultou numa configuração de formas geométricas, desvinculada de proporções e sem relação com a estrutura orgânica do corpo. Nesse sentido, Villard de Honnecourt (1200-1250), introduziu um princípio de esquematização planimétrica, recorrendo a formas geométricas para delinear a morfologia do corpo. A conquista da representação de corpos em escorço que produziam a ilusão de deformação perspectivica foi alcançada progressivamente. As coisas começam a mudar a partir da segunda metade do século XIII, os ‘artistas’ passam de um estilo essencialmente gráfico para uma tentativa de representação dos volumes. Posteriormente começaram a aparecer representações de corpos (sobretudo retratos) em posição oblíqua (em três quartos). Giotto di Bondone (1267-1337) é o pioneiro, na introdução do espaço tridimensional na pintura ocidental (Fig. 6), na diversidade de gestos, na multiplicidade de personagens de tal maneira dispostos, que apenas é possível ver uma parte do seu corpo. Outros artistas como Paolo Uccello (1397-1475), Pisanello (1395-1455), Masaccio (1401-1429) seguiram esse desafio de representar o corpo humano sobre todos os pontos de vista.

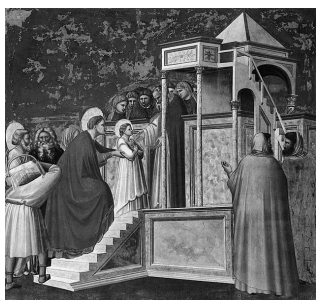


Fig. 6: Pintura da *Cappella degli Scrovegni*, Pádua, Itália.
Título: Apresentação da Virgem no Templo, por: Giotto di Bondone. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Giotto_di_Bondone

1.2.4 O Renascimento

O século XV marcou o início de grandes transformações sociais e culturais na Europa, o renascimento faz a sua aparição nas cidades-estado italianas, em simultâneo assiste-se a um renovado interesse pelos autores gregos e latinos, cujas obras são lidas e comentadas nas universidades europeias. Este renascimento intelectual percorreu toda a Europa e manifestou-se não só na criação de mais Universidades e Academias, para um público mais alargado, mas também no incremento do mecenato artístico e literário.

«A laicização foi de certa forma benéfica para a história da arte, sobretudo, pela constituição de um campo estético, independente da teologia» (Debray, p. 323). Numa altura em que a escultura e a pintura começaram a adquirir estatuto de *artes liberales*, e na qual o artista começa a ser reconhecido como indivíduo criador (contrariamente ao pensamento medieval, que considerava tanto o sujeito quanto o objecto como imersos numa unidade superior), era perfeitamente natural que os artistas procurassem assimilar toda a cultura científica da sua época e um conhecimento enciclopédico. No século XV, a maneira como os artistas representavam o corpo humano, reflecte a preocupação em ter uma familiaridade com corpo humano e em aprofundar os estudos anatómicos, para alcançar o total domínio da figuração. «O próprio Francisco de Holanda (1517-1584), humanista do renascimento português, refere que não seria suficiente ao pintor saber representar o aspeto exterior das coisas, pois este haveria de saber e conhecer como debaixo daquela pele e superfície está a razão das coisas interiores e secretas, surgindo assim a justificação para o estudo da anatomia» (Brito, 2014, p. 20-21).

Leonardo da Vinci (1452-1519), inaugurador da teoria das proporções ao nível de uma ciência empírica, afasta-se dos dados legados por Vitruvius (80-15 a.C), para desenvolver uma experiência baseada na observação apurada da natureza. Esta foi a autentica doutrina da pintura e escultura Renascentista, a imitação da natureza (o naturalismo). Além disso, Da Vinci deu um contributo determinante para o estudo da figura em movimento (Fig. 7).



Fig. 7: Carlo Urbino, *Codex Huygens*, folio 6, por: Leonardo Da Vinci. Fonte:

<https://masterworksjournal.wordpress.com/2013/11/25/leonardo-da-vinci-treasures-from-the-biblioteca-reale-turin/#jp-carousel-100>

Leone Battista Alberti (1404-1472), postulou pela imitação da natureza, como objectivo das artes visuais. Segundo Barasch, foi Alberti quem deu destaque ao desenho, na sua obra dedicada à pintura (*Della pittura*), onde definiu a arquitectura, a escultura e a pintura como as artes do desenho (*artis del disegno*), agrupando assim as três artes nucleares que ainda hoje são lecionadas em belas-arts (Barasch, 2010, p. 99). Esta ruptura de barreiras entre disciplinas distintas e, particularmente entre a actividade intelectual e o trabalho manual, foi fundamental para o processo de construção de conhecimento. Um médico podia ser simultaneamente um filósofo e um erudito clássico, assim como um engenheiro podia ser poeta e diplomático (Barasch, 2010, p. 111).

É interessante a comparação que Moshe Barasch estabelece entre Alberti e Da Vinci. Alberti era um apologista de que o artista deveria seleccionar as partes mais belas de diferentes elementos da natureza, para serem combinadas numa obra, onde a beleza era resultante de uma construção que procurava aperfeiçoar/amaneirar a natureza, nesse sentido, valorizava-se a genialidade do artista pela sua ousadia pictórica na superação da natureza, enquanto Da Vinci desejava que o artista representasse todas as particularidades e detalhes da natureza, sem omissões e sem selecção.

Albrecht Dürer (1471-1528), aperfeiçoa os métodos de medição das proporções do corpo humano a partir do estudo de frações comuns que, de certa forma, já estavam materializadas no cânone de Policleto e posteriormente reformuladas por Alberti, com o seu método de divisão da figura humana em seis pés (*pedes*), cada pé em seis polegadas (*unceolae*), e cada polegada em dez unidades mínimas (*minuta*). Todavia Dürer subdividiu cada uma destas unidades mínimas em três partes, para chegar a uma unidade susceptível de ser representada através da pintura. Nesse sentido, Dürer fez uma aproximação científica, superando as necessidades do artista.

Contudo, o ensino do desenho passou a ser feito em Academias que foram surgindo ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, baseando-se no retomar dos modelos e obras de grandes mestres. No subcapítulo *1.3 A figura humana na história do ensino do desenho*, ir-se-á dar continuidade a este objecto de estudo, através de uma abordagem mais focada na história do ensino do desenho.

1.2.5 Síntese da contextualização histórica

A breve perspectiva histórica que apresentei anteriormente teve o propósito de consolidar as minhas próprias bases teóricas e historiográficas, para poder lecionar os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A que me propus abordar na unidade didáctica que realizei juntamente com a turma que integrou a minha prática de ensino supervisionada. Com efeito, entre os períodos históricos que aqui optei por circunscrever de modo mais sistemático, destaca-se certamente o período do Renascimento durante o qual a figura humana e a sua representação através do desenho viriam a tornar-se os conteúdos incontornáveis e mandatórios do sistema de ensino-aprendizagem de todo o artista que aspirasse a tornar-se digno desse nome:

«O corpo humano. Considerado desde Vitruvius, como exemplo perfeito de proporção e de harmonia entre as partes e o todo, será o principal cânone envolvido nas composições visuais e também na arquitetura» (Brito, 2014, p. 20).

«El objecto artístico más alto para el hombre pensante es el hombre o sólo su superficie externa, y ésta es tan difícil de explorar para el artista como lo es para el sábio de cara entera» (Correa, in: Bordes, 2003, p. 11).

Nesse sentido, comecei por fazer uma recolha de imagens de obras de arte e artefactos, com o objetivo de preparar um documento que me servisse de apoio à contextualização histórica sobre a representação da figura humana no desenho através dos tempos – e que, desta forma, me pudesse servir também como recurso pedagógico –, para apresentação aos alunos e à Professora Cooperante (ver Apêndice 1). Simultaneamente, foi feita a consulta de manuais escolares e livros sobre história de arte, para a construção de uma narrativa⁸ que acompanhasse o visionamento destas imagens. Não se tratou de ir ao encontro de uma visão estruturalista, nem de favorecer forças determinísticas da História da Arte naquilo que diz respeito ao ensino do desenho de figura humana, mas antes de uma tentativa de rever e fundamentar as principais transformações e períodos da História ao nível dos cânones de representação da figura humana através do desenho (tal como já anteriormente identificados e defendidos por diversos autores e especialistas nessa matéria).

«A teorização com origem no Sistema Clássico foi sem dúvida aquela que mais contribuiu para a história da educação artística, sendo até hoje portadora de métodos e conteúdos, que continuam a ser tomados em consideração...» (Brito, 2014, p. 16).

Numa visão panorâmica da trajetória da representação da figura humana, podemos perceber que, cada época, corresponde a uma estrutura qualitativa do pensamento, oscilando entre predominâncias conservacionistas e predominâncias vanguardistas. É fundamental identificar e esclarecer as raízes históricas do processo de transformação do conhecimento em desenho em objeto de ensino, ou seja, a transformação do desenho numa disciplina do currículo da escola pública. Nesse sentido, o subcapítulo que se segue procura fazer a conexão entre estes dois aspectos.

⁸ A construção da narrativa apresentada em sala de aula, na verdade foi muito mais superficial do que a contextualização histórica que aqui se apresenta (no subcapítulo 1.2), até porque muitas das leituras foram feitas à posteriori.

1.3 A figura humana na história do ensino do desenho

Embora saibamos que o ensino do desenho é uma prática milenar, Alfredo Betâmio de Almeida (1920-1985) afirma que a história do ensino do desenho, como tudo o que é vivo, não é uma sucessão de momentos distintos, mas antes um processo de soluções em cadeia em que cada elo liga a um que prende o passado, e a outro que anuncia o futuro (1967, p. 20).

De acordo com Maria Carla Brito, o ensino artístico (em particular o ensino do desenho) regulam-se pelos valores do ‘sistema clássico’ e por um conjunto de conhecimentos formais cujo processo de transmissão ter-se-á dado em sistemas fechados de ensino particular, ateliers e academias. Entre os séculos XVI e XVIII a transmissão de conhecimento baseava-se sobretudo na experiência direta e no mimetismo do ‘ver e fazer’, do mestre para o aprendiz (2014, p. 14).

Em Portugal, destacamos (pelo facto de nele se encontrarem os primórdios da discussão acerca da matéria) o *Discurso sobre as utilidades do desenho*, de Joaquim Machado de Castro (1731-1822), testemunho de uma vontade de fomentar o desenho como base da instrução artística, não se restringindo apenas às tradicionais três artes do desenho: pintura, escultura e arquitetura.

A Pintura, Escultura, e Architectura, são as Depositarias dos copiosos fructos destes ramos. Ellas os prodigalizaõ a todas as Artes subalternas, e aos mesmos officios fabris: quanto mais a fundo, e com maior profusão derramarem o succo destes fructos, e com quanta maior sede o gostarem aquelles, que precisamente devem nutrir-se delle, tanto melhores serão as producções de seus respectivos empregos. Isto he innegavel, sendo evidente que o Desenho he o vivificador das Artes (Castro, 1788, p. 8).

«Em 1779, no Porto, abriu a Aula de *Dibuxo* e Desenho, mais tarde designada por Academia de Desenho e Pintura até 1837, altura em que houve uma remodelação, passando a ser Academia Politécnica. Em 1781 foi aberta a Aula de Desenho da Casa Pia, instituída por Pina Manique, veio a desenvolver uma grande» atividade educativa na área do Desenho, integrando em 1785 a Academia de Nu (Nogueira, 2013, p. 10). Portanto, é nas Academias de Belas Artes – primeiramente no Porto e mais tarde em Lisboa – onde o desenho de nu, o desenho de estátua e o desenho anatómico começaram a ser lecionados.

«Um acontecimento que marca para sempre a história do Ocidente, no século XVIII, é a Revolução Industrial. A partir deste momento a sociedade sofreu grandes transformações, quer a nível económico quer a nível social (...) Grande quantidade de produtos começou a circular em larga escala, e a exigência relativamente aos mesmos aumentou. Num ajustamento a esta nova realidade, o Desenho surgiu como fundamental, tanto na fase de projecção dos produtos, como na própria idealização e rentabilização das máquinas que os fabricavam, e inclusivamente nos acabamentos ornamentais, exigidos por um gosto que despontava e começava a variar, consoante as modas de um público novo» (Sousa, 2007, p. 31).

«Ao longo dos séculos XVIII e XIX promoveu-se uma política de intercâmbios entre Portugal e Itália, no sentido de receber artistas aí formados e de enviar os nossos melhores alunos de Belas Artes como bolseiros nesse país» (Brito, 2014p. 15). A abordagem mimética do desenho (a mais antiga), caracterizou o ensino das Artes Visuais em Portugal desde o seu início. Foi com algum atraso em relação a outros países da Europa, que foi possível observar o delineamento de uma estrutura educativa moderna, iniciada pela reforma de Passos Manuel (em 1836). Esta, sustentava a inclusão do desenho como matéria curricular.

Em finais do século XIX e inícios do século XX o Sistema Público de Ensino estava dividido entre a via de ensino liceal, que permitiam o prosseguimento dos estudos ao nível universitários, ou a via profissionalizante, mais direccionada para a aplicação profissional em actividades como a construção civil, construções mecânica e técnicas oficinais. Nesta época, o desenho era entendido como representação técnica, rigorosa e a representação da figura humana estava ao serviço das artes decorativas. «Betâmio de Almeida distingue duas correntes do ensino do Desenho: ‘uma mais racionalista, tendo por base o desenho geométrico’ e ‘outra de inspiração mais naturalista’» (Sousa, 2007, p. 24).

«Em plena época de Estado Novo, Portugal afastava-se de outras manifestações educativas internacionais, como a que correspondeu ao paradigma Social-reconstrutivista⁹, no qual a produção artística estava ao serviço das

⁹ A corrente social-reconstrutivista, teve início nos anos 30 do século passado, no período que sucedeu a Primeira Guerra Mundial e antecedeu a Segunda, quando muitos professores, de todas as áreas, recorreram ao método de resolução de problemas para que os alunos, conscientes da realidade social, fossem capacitados de actuar sobre ela, e assim contribuir para a mudança (Sousa, 2007, p. 22).

necessidades da sociedade» (Nogueira, 2013, p. 12).

«A Educação, durante a Ditadura funcionava como um ‘aparelho de Estado’, que promovia a difusão das imagens convenientes que o regime desejaria para emblema e perfil, o que conduziu à persistência de um ensino académico, assente no mimetismo» (Sousa, 2004, p. 276).

«Em finais dos anos 60, verificou-se início do plano de convergência entre os sistemas de ensino técnico e liceal, com a criação do Ensino Unificado» (Brito, 2014, p. 133). Esta transição foi determinante para o surgimento de novas perspectivas na didáctica do desenho, nomeadamente um enfoque no desenho livre e na expressão criativa, seguindo as linhas do movimento da Educação pela Arte¹⁰.

O início dos anos 70 é marcado pela proposta de Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão, que valorizava os estudos sobre a percepção e comunicação visual (Gestalt ou Psicologia da Forma), os aspetos formais da gramática visual e da composição plástica. Esta reforma acolheu novos conteúdos decorrentes da Escola de Bauhaus (1919-1933). «Betâmio de Almeida tornou-se o grande responsável pela introdução de uma linguagem específica e de conceitos estritamente relacionados com aspetos da comunicação visual. Ele parte do modelo expressivo para um modelo formalista de natureza cognitiva» (Brito, 2014, p. 147). A disciplina de Desenho passa a chamar-se Educação Visual e, mais tarde a disciplina de Trabalhos Manuais dá origem à Educação Visual e Tecnológica.

Com a revolução de 25 de Abril, deu-se o declínio do Regime do ‘Estado Novo’ e proclamou-se um sistema político democrático. «Foi nesta altura que a estrutura curricular do ensino básico sofreu profundas mudanças, e a grande finalidade da política educativa foi a criação de uma ‘Escola para todos’, assente nos princípios da construção de uma sociedade democrática» (Brito, 2014, p. 243). Surge a coeducação, também conhecida como ensino misto, surgem as primeiras tentativas de promover a acção interdisciplinar e uma visão cultural integradora.

¹⁰ «Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) influenciaram o ensino das Artes Visuais em Portugal, nomeadamente através das obras *A Educação pela Arte*, publicada originalmente em 1943, que conheceu grande difusão a nível internacional, mas só viria a ser publicada em Portugal em 1982» (Sousa, 2007, p. 28).

«No ano letivo de 1976-77 entra em funcionamento o 7º ano unificado, no ano seguinte, o 8º ano e em 1978/79, o 9º ano» (Brito, 2014, p. 190). Nesta fase os currículos ‘oscilavam’ entre um retorno aos métodos de resolução de problemas, baseando-se na metodologia do design e numa visão da Arte enquanto comunicação e, do lado oposto, valorizava-se o registo espontâneo sem a interferência do professor, ao ponto de acabar por se traduzir num ‘não-ensino’.

«Desde o início da democracia até à década de 90, a representação da figura humana é abordada na perspetiva do ‘aprender a ver’, recorrendo às experiências da vida quotidiana, à observação de modelo, à apreciação do corpo na obra de arte¹¹, na publicidade¹² e enquanto assunto de análise crítica social» (Nogueira, 2014, p. 14).

Durante muito tempo prevaleceu a ideia de que grande parte do conhecimento válido para o ensino se produzia nas universidades, sendo posteriormente utilizado nas escolas mas, com a emergência do paradigma do professor reflexivo¹³, deixou-se de considerar o docente como mero técnico, para lhe atribuir o estatuto de investigador. «Esta tendência começou a ganhar maior expressão, em Portugal, após o 25 de Abril, aquando do Estágio Pedagógico e da Formação em Exercício» (Sousa, 2007, p. 406).

«Podemos dizer que a realidade do ensino se impôs, e de uma investigação que resultava num conhecimento introduzido de fora para dentro, passámos para uma investigação cujo palco é a própria sala de aula, na qual o conhecimento tem de se adaptar à ‘emergência’, isto é, às necessidades e interesses dos alunos» (Sousa, 2007, p. 406).

¹¹ O terceiro episódio dos documentários de John Berger, *Ways of seeing* (1972), adopta um ponto de vista interessante acerca da utilização da modelo ‘nu’ na tradição da pintura erudita ocidental. Embora não tenha sido possível visualizar este documentário em aula, recomenda-se vivamente a sua visualização.

¹² O quarto episódio *Ways of seeing* (1972), aborda publicidade, salientando os recursos às alusões e referências a obras de arte, no universo da publicidade.

¹³ O conceito de professor reflexivo foi proclamado por Donald Schön (1930-1997) e a orientação para a prática reflexiva passa por uma investigação e produção de conhecimento a partir da sua própria acção.

Em síntese, é fundamental para qualquer pessoas aspirante à prática de docência, identificar as transformações e as diferentes concepções da educação, para situar-se historicamente e adoptar uma postura crítica em relação aos paradigmas e metodologias do ensino. Com efeito, é possível perceber de onde decorreram as orientações que nortearam os atuais programas curriculares de Desenho A. Contudo, conclui-se que os exercícios e técnicas de apropriação do registo da figura humana poderão ser articulados independentemente das suas origens históricas, do mesmo modo, poderão ser seleccionados conforme os objetivos estabelecidos, os interesses e as necessidades dos alunos.

1.4 Currículos de Desenho A: estudo da figura humana

A disciplina de Desenho A está inserida no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário e corresponde a uma disciplina trienal e de carácter obrigatório. Logo, o Ministério da Educação e Ciência prevê, uma carga horária de 250 a 270 minutos semanais.

Ao analisar os programas de Desenho do ensino secundário (Ramos et al., 2001 e 2002), conclui-se que estão organizados em duas partes, a primeira com os conteúdos e a segunda com sugestões metodológicas. As actividades de ensino e aprendizagem, desenvolvem-se prioritariamente a partir das seguintes áreas de exploração: Percepção visual, Expressão gráfica e Comunicação visual. Com efeito, os currículos possuem conteúdos que são diferenciados em dois tipos de itens: de sensibilização ou de aprofundamento. Repare-se que os programas do 11º e 12º anos estão ambos juntos num único documento e os conteúdos surgem repetidos ao longo dos dois anos, variando apenas as sugestões metodológicas (é provável que esta fusão cumpra o propósito de fomentar gestão flexível do currículo¹⁴), já no que diz respeito ao programa curricular do 10º ano, talvez este tenha sido separado para que haja uma adequação dos conteúdos às faixas etárias, tanto ao nível cognitivo como

¹⁴ A gestão flexível do currículo, «pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que a sequência das actividades lectivas, assim como os processos e conteúdos de aprendizagem possam ser organizados de forma flexível» (Roldão, 1999, p. 54). Contrariamente às soluções normativas de currículo uniforme.

psicomotor.

Interessa aqui, salientar as indicações explícitas sobre a dinamização de actividades relacionadas com estudo da figura humana. Nesse sentido, são contabilizáveis no mínimo catorze sugestões metodológicas que directa ou indirectamente possibilitam a abordagem deste tema, nomeadamente: Desenho cego; Figura-fundo; Estudo da figura-humana; Modelo de Gesso; Desenho dos desenhos; Estudo de fragmentos do modelo; Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio; Auto-retrato; Retrato; Retrato de corpo inteiro; «Nu descendo uma escada»; Atleta; Retrato a dois momentos; Duplo retrato e entre outras sugestões que possibilitam uma abordagem indirecta à representação da figura-humana (Ramos et al., 2001 e 2002).

Porém, outros indicadores que oferecem algumas referencia para abordar o estudo da figura humana, são os Manuais de Desenho A, do 10º, 11º e 12º anos, da editora ASA. Estes foram os manuais adoptados pela Escola Secundária da Ramada e que tive o privilégio de poder consulta-los ao longo da intervenção lectiva.

Finalmente, ao analisar os exames nacionais de Desenho A, verificou-se que estes valorizam essencialmente o domínio dos meios actantes; a capacidade de análise e de síntese na representação de objectos ou de referências imagéticas; a aplicação de estratégias de composição na linguagem plástica; a coerência formal e conceptual etc. Quer isto dizer que, as provas finais de Desenho A, não nos dão indicações explícitas para o desenvolvimento de um estudo aprofundado sobre o desenho da figura humana, por outro lado, ressalte-se que a complexidade do desenho da figura humana permite abordar uma boa parte dos conteúdos previstos pelos programas curriculares de Desenho A, girando em torno de uma só temática.

1.5 Exames Nacionais: Critérios de avaliação e níveis de desempenho

Apesar de ter a noção de que muitas vezes «os exames nacionais podem ter efeitos nefastos sobre os/as decentes, demasiado condicionados pelo que ‘sai no exame’ e que acabam por empobrecer o leque de conteúdos abordados em aula» (Fernandes, 2004, p. 25), achou-se pertinente fazer uma breve análise dos instrumentos de avaliação frequentemente utilizados. Nesse sentido, consultaram-se

os exames nacionais e as respectivas folhas de critérios de classificação – dos anos de 2013, 2015, 2016 e 2017 – com o intuito de nortear a estipulação de critérios específicos, para a avaliação das unidades de trabalho propostas à turma.

Começando por uma breve análise das Provas Práticas de Desenho A do 12º ano de escolaridade, realizadas pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), percebe-se que de modo geral, a prova está dividida entre dois a três grupos. O primeiro grupo incide sobre a representação à vista de um modelo tridimensional (no caso das provas de 2013, 2015 e 2016), ou representação à mão livre de uma imagem (no caso da prova de 2017), onde se valoriza essencialmente a capacidade de análise e o domínio das estratégias de composição visual. O segundo grupo; no caso prova de 2013, a proposta incidiu sobre a *Representação gráfica, com exploração da capacidade de síntese*, onde foi pedida uma composição visual que transmitisse o dinamismo do movimento das obras dos bailarinos e bailarinas de Almada Negreiros; na prova de 2015, a proposta incidiu igualmente sobre a *Representação gráfica, com exploração da capacidade de síntese*, através da ampliação de uma pintura, onde foi proposto que o aluno adicionasse uma figura humana em interação com os objectos presente em cena; na prova de 2016, a proposta incidiu igualmente sobre a *Representação gráfica, com exploração da capacidade de síntese* mas, desta vez foi pedida a realização de uma ilustração com base num texto do *Príncipe com Orelhas de Burro*; por último na prova de 2017, a proposta incidiu sobre o processo de transformação gráfica por acentuação de uma imagem, onde se pretendia que o aluno transmitisse um registo de fúria. O terceiro grupo aparece somente na prova de 2017, na qual foi pedida a realização do retrato de um dos três escritores portugueses, inspirando-se no movimento expressionista e tendo como referências algumas pinturas, fotografias e textos.

Passando à análise dos Critérios de Classificação dos exames nacionais, percebe-se que de modo geral, são tomados em consideração cinco critérios/competências específicas: o domínio dos diversos meios atuantes, riscadores e aquosos; a capacidade de análise e representação de objetos e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, da proporção, da escala, da distância, dos eixos e dos ângulos relativos, da volumetria, da configuração, dos pontos de inflexão, do contorno e da cor; o domínio e a aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, compreendendo práticas de

ocupação de página, enquadramento, processos de transferência e efeitos de cor; a capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção; a coerência formal e conceptual das formulações gráficas produzidas.

Cada item/exercício da prova pode avaliar simultaneamente algumas destas competências supracitadas e em alguns casos, um único exercício pode avaliar as cinco competências concomitantes. Para cada competência existem vários níveis de desempenho, que ‘facilitam’ sobretudo o trabalho de atribuição de classificações. «É sabido que as correcções dos exames podem variar sensivelmente de corrector para corrector» (Fernandes, 2004, p. 34) principalmente em disciplinas de Artes Visuais, onde a subjectividade e as questões de ‘gosto pessoal’, podem pôr em xeque a fiabilidade de um exame. Nesse sentido, os níveis de desempenho apresentam descrições precisas, para ‘afunilar’ as interpretações inadequadas da pessoa que corrige o exame. Mais adiante, no subcapítulo *4.1 Critérios e ponderações* ir-se à explicar os motivos que me levaram à adoção deste tipo instrumento de ponderação para a avaliação das propostas de trabalho desenvolvidas com a turma.

Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada: Contexto escolar

2.1 Caracterização da Escola Secundária da Ramada (Odivelas)

O estabelecimento de ensino que acolheu a minha prática de ensino supervisionada (no âmbito da frequência do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais), está situado no Largo da Escola Secundária Bons Dias, 2620-439 Ramada, no Concelho de Odivelas (União das Freguesias de Ramada e Caneças). «O Concelho de Odivelas tem uma área de 9,59 km², cerca de 32000 habitantes e faz fronteira com outros concelhos, nomeadamente, Lisboa, Sintra e Loures. Este é constituído por núcleos habitacionais antigos, alguns bairros e urbanizações construídos recentemente assim como outros ainda em construção» (Oleiro, 2014, p. 5).



Fig. 8: Mapa do Concelho de Odivelas

A Freguesia da Ramada está dotada dos serviços essenciais de utilidade diária aos moradores, e constitui-se como um local atrativo, enquanto destino habitacional, pela sua proximidade a Lisboa. Desta freguesia partem, diariamente, rumo à capital, um número significativo dos seus habitantes em idade adulta e com capacidade de trabalho, assim como a maioria dos jovens que frequentam o ensino superior. Ao número de habitantes que se deslocam para Lisboa a fim de irem trabalhar juntam-se aqueles que não necessitam de o fazer, dado que o concelho de Odivelas e as proximidades geraram postos de trabalho. Realce-se o desenvolvimento do comércio local, a abertura de grandes superfícies comerciais e do Hospital Beatriz Ângelo.

Neste território existem ainda vários grupos associativos, desportivos e culturais, o que promove um espírito de pertença comunitária.

A Escola Secundária da Ramada foi inaugurada a 23 de Novembro de 1980, tendo actualmente 38 anos de actividade. O Projecto Educativo (Oleiro, 2014), intitulado *ProQualitate* (Pela Qualidade), foi elaborado em 2014 e têm uma vigência de três anos (até 2017). Foi com base neste projecto educativo e em alguns documentos facultados pela PC e outros professores da ESR, que se sustentou a presente contextualização escolar.

2.2 Espaço escolar

Quanto à sua tipologia, a escola é dotada de nove pavilhões. Estes têm dois pisos, à exceção do pavilhão 10, do pavilhão 8 (das disciplinas de artes) e do refeitório (5), que têm somente um piso. «No pavilhão da artes são lecionadas todas as disciplinas do grupo 600, e algumas aulas práticas do grupo 540, Educação Tecnológica de 7º e 8º anos» (Oleiro, 2014, p. 6).



Fig. 9, 10 e 11: Fotografias do interior da escola e da entrada. Fonte: própria

Fig. 12: Planta da Escola Secundária da Ramada. Fonte: Projecto Educativo 2014/2017

A Escola possui equipamento informático e multimédia em todas as salas de aula, o que possibilita o uso generalizado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A atualização constante, quer em número, quer em qualidade, do parque informático e

multimédia, permite que, desde o início dos anos noventa, a escola participe em Projetos nacionais e internacionais.

As salas de aula dedicadas às disciplinas práticas de Artes Visuais são facilmente reconhecíveis, pela decoração e também pela diferença do mobiliário. Aliás, à primeira impressão do espaço escolar, percebe-se que disciplinas de Artes marcam uma posição importante, pelas inúmeras intervenções realizadas, tanto em áreas exteriores como interiores, espaços de convívio e espaços de circulação. Essas intervenções dão um aspecto jovial e humano à escola.

«A Escola conta com a presença da Associação de Estudantes, da Associação dos Antigos Alunos e da Associação de Pais, que têm promovido um trabalho empenhado na procura de soluções e apoios pessoais, ou mesmo económicos, para o seu desenvolvimento. Ao longo do tempo, a Escola tem estabelecido parcerias com entidades públicas e privadas, nomeadamente com a Câmara Municipal, com a Junta de Freguesia, com o Centro Social e Comunitário da Ramada, com Instituições do Ensino Superior, com empresas e com organizações (designadamente o CENFORES, a DECO Jovem, UMAR, Municipália, Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, entre outras), o que constitui uma mais-valia para o enriquecimento formativo dos alunos. Esta abertura ao meio e o dinamismo criado ao longo dos anos em áreas curriculares e não curriculares levou a que a Escola tenha sido distinguida com o *Selo Escola Voluntária*, um prémio atribuído pelo Ministério da Educação e Ciência. Este Selo visa o reconhecimento da promoção de valores de cidadania, de voluntariado e de solidariedade no meio escolar» (Oleiro, 2014, p. 7).

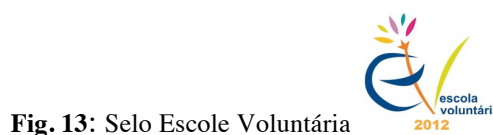


Fig. 13: Selo Escole Voluntária

2.3 Logótipo

A identidade visual da escola foi criada por um docente e mestre das artes plásticas, José Assis, estando representado nele uma estilização do símbolo da escola o moinho das covas, que se encontra dentro do recinto escolar. (Oleiro, 2014, p. 6)

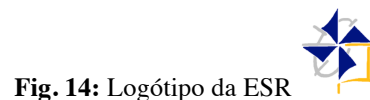


Fig. 14: Logótipo da ESR

2.4 Estruturas de direcção, gestão e administração

A Escola organiza-se, no que se refere aos órgãos de direcção, administração e gestão, de modo autónomo nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. «Os órgãos são os seguintes: o Conselho Geral; o Diretor; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, os quais se regem pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência» (Oleiro, 2014, p. 9).

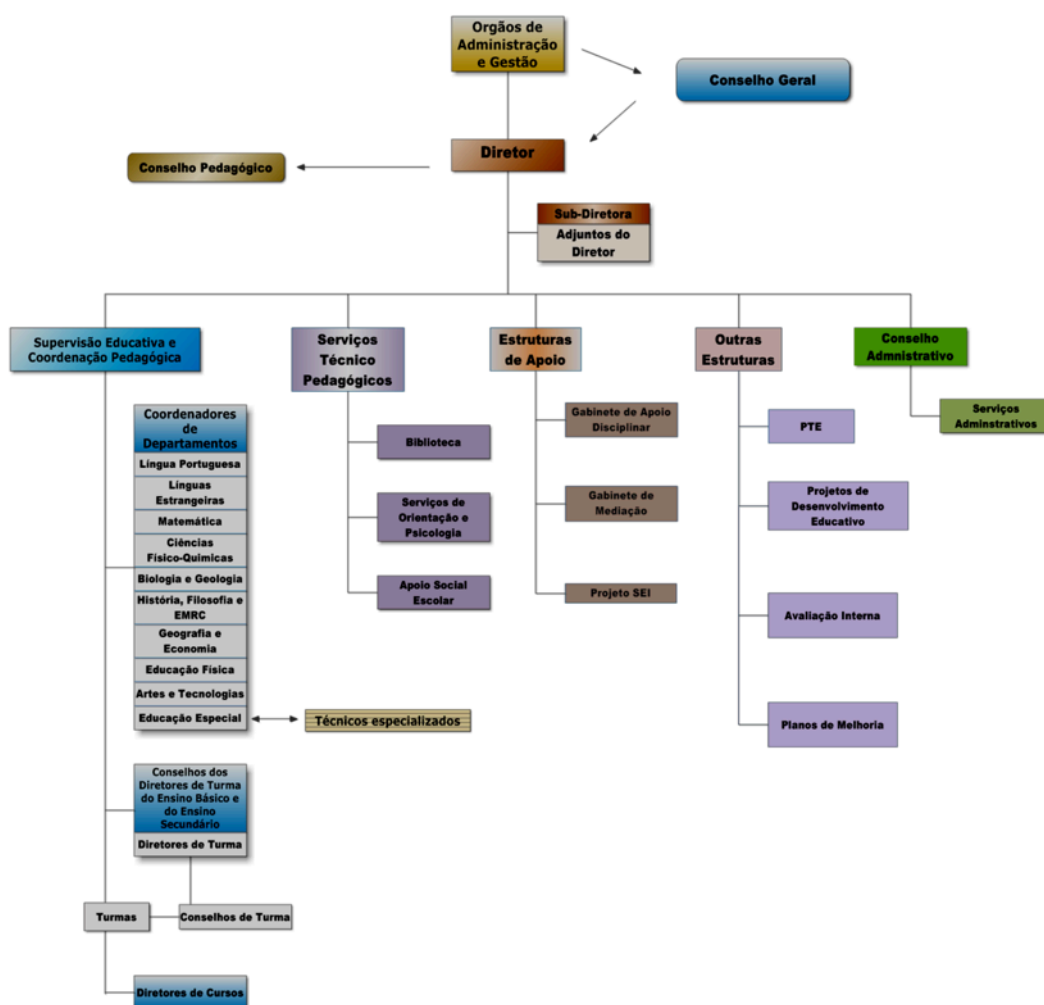


Fig. 15: Estrutura de direcção, administração, gestão da ESR.

2.5 Caracterização geral dos alunos

No ano letivo 2016, a população escolar totalizava 1313 alunos, 585 do 3º ciclo (22 turmas), 685 do ensino secundário (28 turmas) e 43 do ensino profissional (duas turmas). «Os alunos residem na sua maioria na Freguesia da Ramada e a sua língua materna é o Português, ainda que existam estudantes oriundos de países estrangeiros, que representam um valor acrescido ao nível da diversidade cultural. Constatase que 4% são de nacionalidade estrangeira, com predominância para os naturais do Brasil» (Oleiro, 2014, p. 13).

No que respeita à formação académica dos pais e das mães, 48% possuem formação secundária ou superior e, 37% exercem funções/atividades profissionais de nível superior e intermédio (Oleiro, 2014, p. 22). A origem socioeconómica dos alunos matriculados na Escola é bastante heterogénea. Se por um lado, a maioria dos alunos possui computadores e acesso à Internet nas suas residências, por outro lado, o número de alunos com Apoio Social Escolar (SASE) de escalão A têm vindo a aumentar (Oleiro, 2014, p. 14).

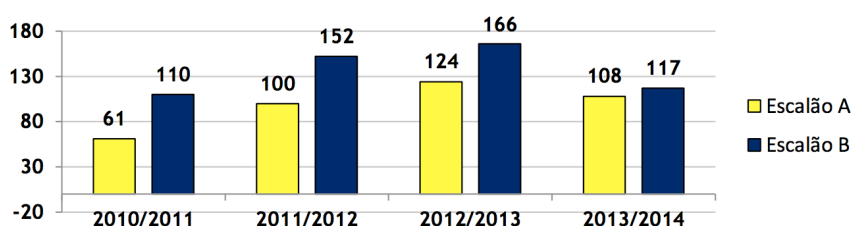


Gráfico 1: Gráfico alusivo ao número de estudantes que beneficiam Apoio Social Escolar.

No ano letivo de 2013-2014, de acordo com os valores de referência disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, verifica-se que a Escola, quando comparada com as outras escolas públicas, apresenta variáveis de contexto que a colocam entre as mais favorecidas, verificando-se que a percentagem de alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da Ação Social Escolar e a média do número de anos de habilitação dos pais e das mães registam, no geral, valores acima da mediana.

2.6 Sucesso escolar

Nos anos letivos entre 2010 e 2014 a percentagem de sucesso do Ensino Básico ficou próxima da taxa de sucesso a nível nacional. Durante esses anos letivos, a escola implementou o Projeto Mais Sucesso, que visava a melhoria dos resultados escolares com o objetivo de reduzir as taxas de retenção, elevar a qualidade das aprendizagens e o nível de sucesso dos alunos. «A percentagem de sucesso do Ensino Secundário, manteve-se, durante esses anos letivos, um pouco abaixo dos valores nacionais» (Oleiro, 2014, p. 19).

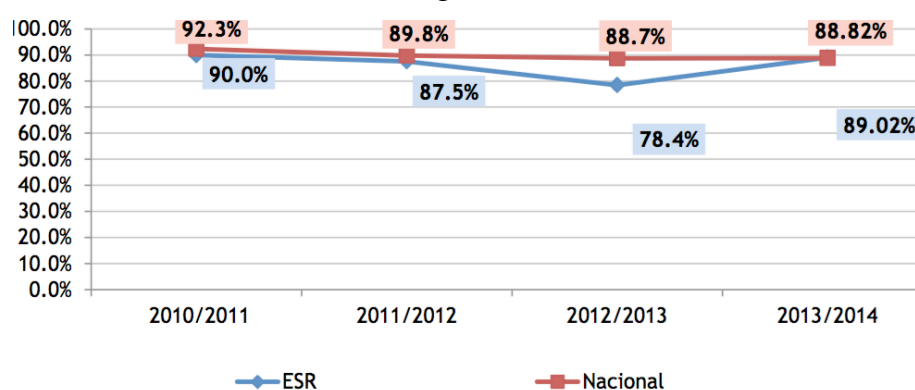


Gráfico 2: Alusivo à taxa de sucesso do Ensino Secundário, dos anos letivos 2010/2011 a 2013/2014.

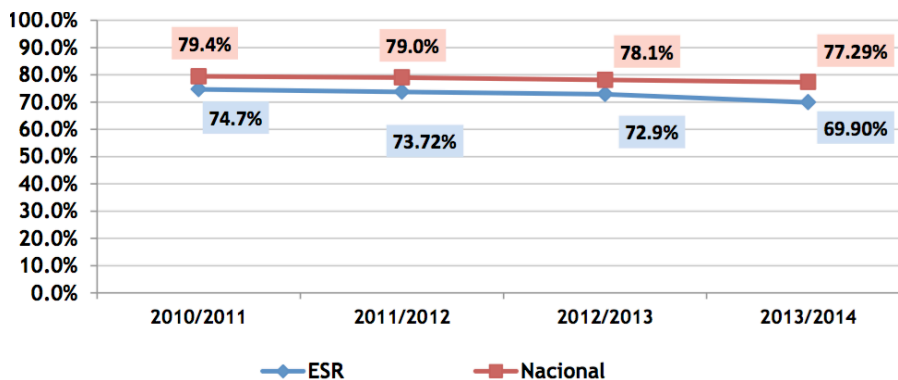


Gráfico 3: Alusivo à taxa de sucesso do Ensino Básico, dos anos letivos 2010/2011 a 2012/2013.

Ao longo dos anos letivos entre 2010 e 2014, não se verificou qualquer registo de abandono dos alunos por ano de escolaridade. Existe ainda outro projecto, igualmente direccionado para a prevenção do insucesso escolar, chamado Projeto SEI. «Este é um projeto de mediação escolar criado em 2007 e que consiste no acompanhamento em proximidade de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e respetivas famílias, de todas as escolas da rede pública de Odivelas. De entre outras iniciativas, realça-se a existência de alunos que foram encaminhados para Cursos de Educação e Formação através do Projeto SEI» (Oleiro, 2014, p. 20-21).

2.7 Caracterização geral dos docentes

Dos 115 professores que trabalham na Escola, 94% pertencem ao quadro e 97% lecionam há 10 ou mais anos, o que indicia uma elevada estabilidade e experiência profissional. O pessoal não docente é constituído por 40 trabalhadores/as, sendo 29 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos/as, um coordenador técnico, um encarregado operacional e uma técnica superior (psicóloga). A faixa etária mais representativa situa-se entre os 50 e os 60 anos e 25% apresentam menos de quatro anos de serviço. «A maioria dos professores possui o grau de licenciatura. Contudo, constata-se um aumento na percentagem de professores com formação especializada, mestrado e doutoramento» (Oleiro, 2014, p. 23).

2.8 Caracterização dos docentes do grupo 600

Quanto aos professores do grupo 600, existem atualmente 5 professores pertencentes ao Quadro de Escola, que lecionam no ensino básico e secundário. As idades representadas estão entre os 30 e 60 anos. A formação académica dos docentes deste grupo é heterogênea, porque provêm de diferentes áreas, como: Arquitetura, Artes Plásticas, Design e Mestrado em Educação Artística.

No dia 11 de setembro de 2017, antes do início das aulas do primeiro período, assistiu-se à reunião de professores/as do grupo 600, onde foram discutidas questões acerca dos horários e do plano anual de actividades de Escola Secundária da Ramada.

2.9 Caracterização da turma

A turma na qual foi realizada a intervenção pedagógica frequentava, no ano lectivo 2017/2018, o 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No ano lectivo anterior (2016/2017) já tínhamos vindo assistir às aulas e a acompanhar esta turma, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional I e II. No início do ano lectivo de 2017/2018 houve algumas alterações ao nível do grupo de turma, uma vez que, três alunos/as ficaram retidos/as e outros/as quatro juntaram-se à turma. O grupo era constituído por um total de 16 membros, 10 raparigas e 6 rapazes.

A média de idades na turma, ronda os 16 anos, embora hajam idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos e, tal como na generalidade das outras turmas da escola, este grupo possuía características multiculturais, isto é, dois alunos de nacionalidade Luso-Angolana, uma aluna Luso-Guineense e os/as restantes catorze alunos/as Portugueses/as.

Segundo dados fornecidos pelo director de turma do 11ºI (ver Anexo 2), verifica-se que os encarregados de educação são maioritariamente mulheres, uma vez que apenas 4 homens, num total 16 encarregados de educação, assumem essa função.

No que concerne a apoios de Ação Social Escolar (SASE), apenas uma aluna beneficia de escalão B e, relativamente aos alunos/as com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apenas um aluno beneficia de adequações curriculares. Importa salientar que este aluno mostrou-se particularmente empenhado na disciplina de Desenho A e demonstrou um bom domínio ao nível da representação, expressão e comunicação visual.

As disciplinas onde a turma registava maiores níveis de insucesso eram: a Geometria Descritiva, o Português e o Inglês. A carga horária semanal reservada para a disciplina de Desenho A era de quatro horas e meia, ou seja, três blocos de 90 minutos por semana (segundas-feiras, das 11h. 45 às 13h. 15; quartas-feiras, das 8h. 15h. às 9h. 45 e sextas-feiras, das 11h. 45 às 13h. 15).

A meu ver, entre condições supramencionadas (a faixa etária, a multiculturalidade do grupo-turma, os apoios sociais, as necessidades educativas especiais, as disciplinas com maior taxa de insucesso e a carga horária), destacaria a carga horária como uma componente possa ter influenciado o aproveitamento escolar dos/das estudantes, porque de facto, a turma estava habituada a ter prazos alargados para a concretização de trabalhos e, efectivamente os três blocos semanais permitiram manter um ritmo de trabalho contínuo.

2.10 Condições de partida para a realização da PES

O pavilhão nº 8, é o edifício onde são lecionadas a maioria das aulas relacionadas com as Artes Visuais (Desenho A, Educação Visual, Oficina de Arte, Materiais e Tecnologias). Em termos de equipamento, a sala continha um quadro preto; um computador; mesas do tipo estiradores; um projector e respectivo painel de projecção; uma bancada com lavatório para as mãos; um grande recipiente que se destinava a lavar quadros de serigrafia; duas mesas de serigrafia a vácuo; um *Rack* de secagem para serigrafia; uma prensa para gravura; quatro armários de arrumos; quatro móveis com gavetas para arrumar capas e trabalhos; dois manequins incompletos e alguns cavaletes. A sala de aulas é relativamente grande mas, tinha demasiadas mesas, o que fez com que houvesse pouco espaço de circulação. O pavilhão tinha ainda duas arrecadações, uma das quais, foi convertida em atelier para actividades desenvolvidas pelo Clube de Cerâmica, orientado pela nossa PC.

No início do ano lectivo de 2017/2018 (entre o dia 15 de setembro e 14 de outubro) a turma realizou dois exercícios propostos pela PC, onde se explorou o desenho de formas naturais (estudo de uma romãzeira e estudo de uma romã). Ao acompanhar o desenvolvimento desta unidade de trabalho, detectaram-se dificuldades ao nível de acuidade analítica, de representação formal, de dimensionamento do desenho e de ocupação da página. Nesse sentido, procurou-se seleccionar exercícios que mobilizassem procedimentos e estratégias para colmatar estas dificuldades.

Finalmente, importa voltar a referir que no ano lectivo que antecedeu a PES (2016-17), a turma já tinha realizado alguns exercícios sobre representação da figura humana e sobre os cânones de proporção, tanto de partes isoladas como de corpo inteiro. Posto isto, o desafio consistiu em oferecer um conjunto de exercícios/actividades que não se tornassem repetitivas.

Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada: Unidade Didática

Neste capítulo pretende-se apresentar e discutir o processo de planificação e aplicação da Unidade Didática (UD) que foi lecionada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e, desenvolvida para a turma I, do 11º ano, da Escola Secundária da Ramada (ESR).

Dando ênfase às palavras de Maria do Céu Ribeiro, sabemos que planificar não significa predizer o futuro, nem adivinhar o que irá acontecer no processo de ensino-aprendizagem, mas sim tornar o futuro concretizável, face às condições do presente (2016, p. 79).

O processo de planificação da unidade didáctica começou pela consulta do programa oficial da disciplina de Desenho A e respetivos conteúdos curriculares (Ramos et al., 2001 e 2002). A selecção do tema partiu de um questionamento informal que decorreu durante a primeira aula do 1º período (dia 14 de setembro de 2017), onde questionei a turma acerca das áreas de exploração que gostariam de abordar. Entre as repostas obtidas oralmente, percebeu-se que havia especial interesse pela banda desenhada, pelo desenho dos músculos, o desenho dos ossos e pelo desenho de modelo vivo. Depois de tomadas em conta as preferências da turma, a Professora Cooperante (PC), Mestre Augusta Gaspar Sequeira, propôs abordar o tema: *Desenho do corpo humano* e, prontamente ficou estipulada uma data para o início da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Deste modo, a prática lectiva teve início no dia 13 de Outubro e término no dia 22 de Novembro de 2017, onde foram lecionadas no total 15 aulas de 90 minutos.

No que diz respeito ao enquadramento curricular, decidiu-se articular conteúdos, tanto do programa do 11º como do 12º ano, aplicando os princípios relativos à gestão flexível do currículo e, adequando à realidade (dentro do possível) de forma a potenciar o empenho e a curiosidade dos alunos e alunas.

A unidade didáctica dividiu-se em cinco unidades de trabalho:

| Unidades de trabalho (UT) | Itens de conteúdo |
|--|--|
| 1º Exercício de transferência: ampliação de um pormenor, através da utilização de uma quadrícula. Estudo do osso da bacia (pelve). | Técnica/materiais: linha/trama, com aparo e tinta da china. Procedimento: modos de transferência. Sintaxe: organização da tridimensionalidade (Escala). |
| 2º Exercício de estudo das formas e transformação: expressão gráfica, sobre o tema: a vida e a morte. Exploração das características da tinta da china. | Técnica/materiais: mancha, com pincel e tinta da china. Procedimento: modos de registo (tom, opacidade e transparência). |
| 3º Exercício sobre a técnica do ponto: escolha de desenhos do reportório eleito pelo professor estagiário. | Técnica/materiais: ponto, com caneta gráfica preta. Procedimento: modos de registo (textura e densidade). |
| 4º Exercício, desenho feito por várias mãos: dinâmica experimental de ‘desenho participado’. | Técnica/materiais: caneta esferográfica, marcadores, pastéis de óleo, etc. Procedimento: desenho de observação de modelo vivo. |
| 5º Exercício, estudo de efeito de volume: estudo em pormenor de desenho de pé ou mão, explorando os efeitos luz/sombra. | Materiais: pastel seco. Sintaxe: forma (estrutura implícita/explicita). Organização da tridimensionalidade (massa/volume). |

Tabela 1: Sequencia didáctica

Objectivos Gerais:

O planeamento da unidade didáctica partiu do princípio da avaliação baseada em objectivos¹⁵. Genericamente, procurou-se desenvolver competências relacionadas com: a capacidade de análise; a capacidade de representação da figura humana; a compreensão das utilidades dos diferentes meios atuantes; o domínio de estratégias de estruturação formal, assim como os princípios de composição e ocupação de página.

Quanto aos objectivos de aprendizagem específicos, estes encontram-se descritos nas quatro folhas de enunciado (ver Apêndices 3, 4, 5 e 6), na tabela de planificação (ver Apêndice 2) e, por último no instrumento de avaliação (ver Apêndice 7), dado que os objectivos de aprendizagem correspondem aos critérios de avaliação.

Recursos materiais e humanos:

Tal como já foram anteriormente descritos todos os materiais disponíveis na sala onde decorreram as aulas de Desenho A (ver o subcapítulo 2.10 *Condições de partida para a realização da PES*), pretende-se neste ponto, salientar os recursos materiais e humanos indispensáveis para a realização das cinco unidades de trabalho.

Começando pelos recursos humanos, importa referir que esta investigação não teria sido possível sem a presença da turma do 11º I (do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais); sem a supervisão da professora cooperante (Mestre Augusta Sequeira), sem o aval da direcção da ESR (nomeadamente o Prof. Edgar Oleiro) e finalmente, sem o apoio do pessoal Auxiliar de Acção Educativa. Do mesmo modo, os recursos materiais e equipamentos imprescindíveis para a realização das unidades de trabalho foram: os estiradores, as cadeiras, os lavatórios, o computador, o projector *datashow*, a tela de projecção, o quadro preto e os armários para arrumação das capas.

¹⁵ A avaliação baseada em objectivos, foi conceptualizada por Ralph Tyler nos anos 30 do século passado e mais tarde utilizada e desenvolvida por outros investigadores (Fernandes, 2010, p. 20), este conceito será explicado com mais detalhe, no subcapítulo 4. *Avaliação*.

3.1 Planificação

A planificação da unidade didáctica (ver Apêndice 2), foi estruturada em formato de tabela, onde se procurou emparelhar: os conteúdos; a explicação das actividades; os objectivos de aprendizagem; os materiais e a duração de cada UT. Neste subcapítulo pretende-se apresentar as cinco unidades de trabalho, assim como os critérios de selecção das técnicas, conteúdos e materiais estipulados para a sua concretização.

A minha intenção inicial consistiu em sequenciar a unidade didáctica segundo uma lógica de progressão, do simples para o complexo e, da estrutura interior (esqueleto) para superfície do corpo humano mas, contudo, não se conseguiu seguir à risca estes princípios. Porém, procurou-se manter uma coerência entre os procedimentos técnicos e materiais envolvidos. Nesse sentido, ordenou-se um conjunto de técnicas (linha, mancha, ponto e volume), combinadas com os respectivos meios actuantes (aparo e tinta da china; pincel e tinta da china; caneta gráfica e por ultimo pastel seco). Por um lado, esta sequência de elementos da forma visual, ou também conhecida por rudimentos do desenho, frequentemente associada à corrente formalista-cognitiva¹⁶ da educação artística, por outro lado, o desenvolvimento dos conteúdos abordados compreenderam uma forte componente mimética do desenho. Tanto a 1ª como a 5ª unidade de trabalho, onde foram aprofundados os modos de transferência, através de duas estratégias distintas para ampliar e copiar (ou apropriar-se de) uma imagem.

Com efeito, o 1º exercício (ver Apêndice 3) assemelha-se à sugestão metodológica (*Desenho dos Desenhos*) presente no programa de Desenho A (Ramos et al., 2002, p. 5). Optou-se por experimentar o método da quadrícula¹⁷, que como iremos verificar mais adiante que – tanto nas situações descritas por mim, no Diário

¹⁶ O modelo formalista cognitivo, é caracterizado pela sua estrutura cognitiva, que pode ser definida através dos elementos da forma visual (a linha, mancha, cor, forma e a textura), através de conceitos, de princípios, de critérios e de vocabulário próprio à educação artística. Este modelo teórico está relacionado com o movimento Bauhaus, que desenhou um currículo que serviu de modelo para o que ainda hoje é ensinado nas escolas de artes. Uma sequência onde são abordados o 2D, o 3D e o 4D.

¹⁷ O método da quadrícula, também conhecido por ‘método estimográfico’, passou a usar-se largamente a partir de 1846, na Austria e deste país estendeu-se a toda a Europa. As críticas em desfavor do método começaram a intensificar-se, pela falta de cunho pessoal.

de Aula, como na interpretação dos dados recolhidos nas autoavaliações – foi a unidade de trabalho mais ‘repudiada’.

O 2º exercício (ver Apêndice 4), focou essencialmente o modo de registo, neste caso a mancha, através da tinta da china. Em primeiro lugar, pretendia-se que os/as alunos/as realizassem um esboço no diário gráfico e, posteriormente transferissem o desenho para uma folha A3. Saliente-se que a escolha da representação do carneio humano como motivo para abordar o tema: Vida e Morte, foi uma opção minha (do PE) e que poderia ter sido feita individualmente por cada um. É importante absorver as ideias e os temas sugeridos pelos alunos e envolvê-los no processo de tomada de decisões.

No 3º exercício (ver Apêndice 5), à semelhança do segundo, aprofundou-se o modo de registo (o ponto), utilizando a caneta gráfica preta. Este foi o exercício onde os alunos e alunas tiveram alguma liberdade para escolherem a referência imagética que pretendiam trabalhar (dentro das referências disponibilizadas no Banco de Imagens).

O 4º exercício, abordou-se o desenho de observação de modelo vivo, através de uma dinâmica experimental de ‘desenho participado’ ou desenho feito por várias mãos. O presente exercício partiu da sugestão metodológica presente no programa curricular: *Estudo da figura humana* (Ramos et al., 2002, p. 3 e 8) mas, não obstante decidiu-se fazer ligeiras alterações. Para além de terem sido cronometradas as poses (como é costume) decidi complexificar o desenho de observação ao ponto de passar a ser realizado em parceria. Para isso estipulou-se que cada desenho teria no máximo três intervenientes.

No 5º exercício (ver Apêndice 6) pretendia-se desenvolver a capacidade de observação analítica, tomando em conta os espaços negativos, as formas positivas e as estruturas implícitas do desenho. Este não foi propriamente um exercício de cópia, mas antes uma apropriação (de um desenho de um pé ou de uma mão), onde mais uma vez se reforçaram as estratégias para proceder à ampliação de uma imagem. Posteriormente, pretendia-se que o aluno/a cria-se um efeito de volume, definindo zonas de sombra e de luz.

3.2 Estratégias pedagógicas

O presente subcapítulo pretende identificar e caracterizar as metodologias e estratégias pedagógicas adoptadas ao longo da PES.

Com efeito, é possível estabelecer uma analogia entre as opções metodológicas que tomei e, o modelo de ensino para a mestria. Segundo Ramiro Marques, este modelo está muito próximo da teoria comportamentalista, e dos métodos de ensino directivo (1998, p. 68). Resumidamente, a teoria comportamentalista parte do pressuposto de que as pessoas respondem aos estímulos emitidos pelo ambiente, ou seja, forças externas que estimulam as pessoas a comportarem-se de uma certa forma ou evitando certas condutas. O modelo de ensino para a maestria caracteriza-se pela estipulação de objectivos de aprendizagem¹⁸, pela planificação e pela divisão do ensino em etapas, ou parcelas. Embora não se tenha conseguido ‘concretizar’ o princípio de hierarquização das aprendizagens, houve a preocupação em estruturar uma sequência lógica das técnicas abordadas em alua (refiro-me à sequência de, linha, mancha, ponto e volume). Portanto, a estipulação de objectivos de aprendizagem é essencial, e devem ser formulados de uma forma rigorosa, do mesmo modo, o uso de reforços (o *feedback* imediato), as demonstrações e a modelação de comportamentos são centrais no modelo de ensino para a mestria. Contudo, uma vez que a duração de cada unidade de trabalho sofreu alguns reajustes, nem sempre foi possível assegurar o tempo necessário para a realização de cada tarefa.

Apesar deste modelo de ensino ser muitas vezes criticado por preocupar-se fundamentalmente com a eficácia do ensino e por estar centrado no professor (em prejuízo da autonomia do aluno), a meu ver, não foi esse o enfoque que se quis conceder à intervenção lectiva. Pelo contrário, primou-se pela explicitação prévia de objectivos, apresentados de forma oral e escrita. Procurou-se decompor o processo em etapas, descritas nas folhas de enunciado. Além disso, procurou-se fazer um acompanhamento individualizado do processo de realização das unidades de

¹⁸ Benjamin Bloom (1913-1999) foi professor da Universidade de Chicago e concebeu uma taxonomia dos objectivos educacionais que exerceu uma influência muito importante nos processos de planificação e de avaliação. (Marques, 1998, p. 67)

trabalho, assim como a apresentação de referências imagéticas, que servissem de estímulo.

No início de cada unidade de trabalho, foram feitas breves apresentações para contextualizar questões históricas ou teórico-práticas, nesse sentido, a aula preliminar, no dia 13 de outubro, serviu essencialmente para apresentar um conjunto de diapositivos sobre a evolução dos cânones de representação da figura humana (ver Apêndice 1). Para além desta primeira aula expositiva, consagram-se alguns momentos de visualização de imagens e vídeos, assim como momentos de apreciação e discussão sobre os resultados obtidos.

Depois de estipulada a ordem das actividades, reparou-se que todas as unidades de trabalho tinham um carácter individualizador e, achou-se pertinente realizar uma actividade que envolvesse uma dinâmica colaborativa ou compartilhada. Desta forma decidiu-se desenvolver um exercício experimental de desenho de modelo vivo (4^a UT) que, mesmo tendo sido pensadas algumas estratégias para avaliar um desenho compartilhado – (por exemplo: cada pessoa que interviesse no desenho teria de utilizar uma única cor, para que fosse possível identificar quem tinha feito o quê) – a professora cooperante sugeriu que esta actividade poderia ter um propósito simplesmente formativo e não ser considerada para a avaliação. Importa ainda salientar que esta foi a única unidade de trabalho, para a qual não foi concebida uma folha de enunciado e, também foi a única UT que envolveu um trabalho colaborativo – entre mim e a professoras orientadora – que contribuiu significativamente para determinação do número e da duração das poses, para a determinação dos materiais utilizados e que tipo de desenho se pretendia (corpo inteiro ou apenas de pormenor).

3.3 Recursos didáctico-pedagógicos

Pretende-se neste subcapítulo dar a conhecer os recursos didáctico-pedagógicos criados ao longo da PES e outros recursos disponibilizados pelo Ministério de Educação, Escola e Professores. Tal como já foram anteriormente apresentadas as cinco unidades de trabalho que compõem a sequência didáctica, foi necessário seleccionar e conceber recursos didáctico-pedagógicos para a operacionalização das mesmas. Nesse sentido, o conjunto de exercícios escolhidos para abordar o tema da representação da figura humana, estão de certa forma vinculados com a abordagem mimética do desenho ou, dito de outro modo, uma abordagem do desenho auxiliado por referenciais imagéticos.

O Banco de Imagens criado numa pasta no *Google Drive*¹⁹, consistiu num recurso didáctico (em formato digital), onde foram compiladas um conjunto de referências imagéticas sobre anatomia, proporções e fisionomia do corpo humano. Com efeito, este recurso foi integralmente centrado nas referências do professor-estagiário, que acabou por não tomar em conta as referências dos/das estudantes.

«Promover a aprendizagem é perceber a importância da relação ao saber, [...] é construir um conhecimento que se inscreve numa trajectória pessoal» (Nóvoa, 2009, p. 13). É importante captar e capturar as referências e as culturas juvenis dominantes, tentando escrutinar os vários sentidos e efeitos, tanto de produtos culturais mediáticos como de obras de arte, explorar as relações de poder implícitas e os posicionamentos discursivos, estabelecendo simultaneamente ligações entre os conteúdos escolares e experiências vividas pelos alunos.

Entre as cinco unidades de trabalho realizadas, quatro foram mediadas através de folhas de enunciado, distribuídas no início de cada actividade. Estas folhas de enunciado foram criadas com o intuito de ajudar os/as alunos/as a compreender o que lhes era pedido, dito de outro modo, para pôr à disposição toda a informação acerca dos objectivos de aprendizagem, dos materiais necessários para o desenvolvimento da actividade e, para que os/as alunos/as monitorizassem o progresso em relação a esses objectivos (ver Apêndices 3, 4, 5 e 6).

¹⁹ Banco de Imagens, disponível em URL:
https://drive.google.com/drive/folders/0B4_U9Gf6pKsvUzJtQi0wMFBGTDA?usp=sharing

Na aula em que foi lançado o 2º exercício, visualizou-se um vídeo tutorial (de cerca de 3 minutos) sobre a técnica de tinta da china. Achou-se que um vídeo demonstrativo seria mais eficaz do que a explicação oral.

Um dos maiores desafios encontrados ao longo da PES, foi sem dúvida a concepção de instrumentos de avaliação, uma vez que se tratou da primeira vez em que me coloquei no lado do avaliador e não do avaliado. Portanto, não tendo qualquer tipo de experiência no processo de concepção de instrumentos para recolha e análise de dados, tornou-se fundamental estudar e eleger a modalidade de avaliação para conceber e aperfeiçoar os instrumentos que utilizei, nomeadamente: os objetivos de aprendizagem, as grelhas de classificação, os descritores de nível de desempenho e o questionário de autoavaliação (ver Apêndices 2, 7, 9 e 10). Alguns textos de apoio sobre a avaliação estão disponíveis na página de internet da Direcção Geral de Educação do Ministério de Ciências e Educação. A consulta destes documentos contribuiu sobretudo para fundamentação da parte escrita do relatório.

Durante a primeira fase do estágio, a professora cooperante facultou-me um modelo de tabela para a planificação de uma unidade didáctica (ver Anexo 5), onde constavam: os objectivos; as competências; os conteúdos; a descrição das actividades e o tipo de instrumentos de avaliação. Foi com base nesse documento que desenvolvi a minha própria planificação. Do mesmo modo foi-me facultado um modelo de folha de enunciado para a explicitação de uma unidade de trabalho (ver Anexo 6). Essa folha de enunciado, continha: o título da unidade de trabalho, a disciplina para o qual foi desenvolvida, a identificação da Escola, os recursos necessários, as etapas para a realização do trabalho, o tempo previsto e os critérios de avaliação (com a ponderação para cada um dos critérios).

3.4 Descrição das aulas lecionadas

3.4.1 Preparativos

Dia 11 de Outubro foi a primeira data prevista para o início da prática lectiva mas, como a turma ainda estava a finalizar o trabalho que lhes tinha sido proposto anteriormente, acabamos por adiar o começo para a aula seguinte.

Retomando o processo de planificação da unidade didática, é importante referir que a professora cooperante (PC) facultou-nos o *Manual de Desenho A do 12º ano* (Maia, G., & Porfírio, M., 2015). Este manual, foi uma referência determinante para o desenvolvimento da presente unidade didática.

No dia 11 de Outubro, enviei um email para a professora cooperante com a primeira versão da tabela de planificação (ver Apêndices 8), assim como a folha de enunciado da 1º unidade de trabalho (ver Apêndice 3).

No dia 12 de Outubro, criei uma pasta no *Google Drive*, onde foram compiladas cerca de 150 imagens/desenhos sobre anatomia, proporções e fisionomia do corpo humano (ver Fig. 16 e 17). O propósito deste banco de imagens foi constituir um recurso didático (em formato digital) que permitisse ser acedido por toda a turma.

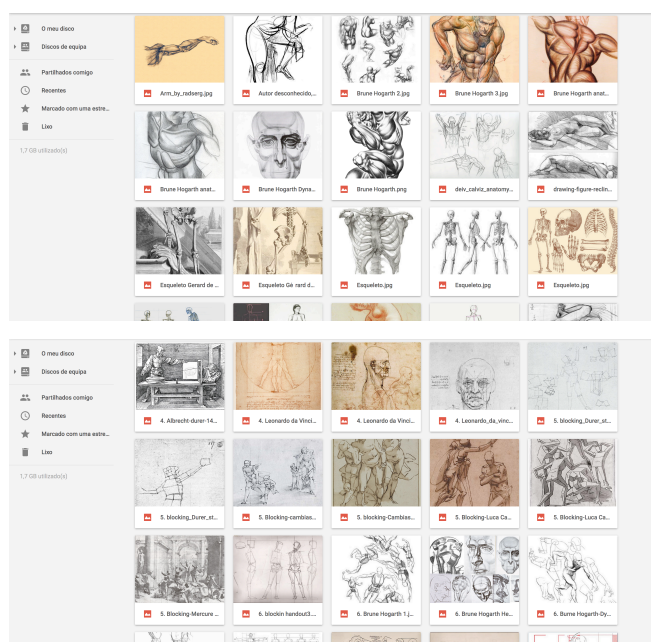


Fig. 16 e 17: Captura de ecrã do Banco de imagens criado no Google Drive.

Fonte: https://drive.google.com/drive/folders/0B4_U9Gf6pKsvUzJtQi0wMFBGTDA?usp=sharing

Efectivamente, este recurso poderia ter sido enriquecido com referências dos próprios estudantes, fomentando uma dinâmica de partilha e a valorização dos interesses dos alunos e alunas, em vez de ter dado a ‘papinha feita’.

A primeira aula de PES (dia 13 de Outubro), serviu apenas para fazer a introdução ao tema, uma vez que os primeiros 60 minutos de aula foram reservados para finalização dos trabalhos anteriormente propostos pela professora cooperante. Tal como referido na tabela de planificação, a apresentação em *Powerpoint* tinha o propósito de contextualizar a evolução dos cânones e a representação da figura humana ao longo da história da arte, dando especial ênfase a culturas e movimentos como o Antigo Egipto, Grécia Antiga, Império Romano, Idade Média e o Renascimento (ver Apêndice 1).

3.4.2 Implementação

1ª Unidade de Trabalho: nos dias 16, 18 e 20 de Outubro, foi desenvolvido o primeiro exercício (ver Apêndice 3), onde o modo de registo privilegiou a técnica de trama (ver Fig.21), com aparo e tinta da china ou caneta gráfica preta. Antes de mais, o exercício consistiu num desenho de cópia do osso pélvico, onde foi utilizada uma quadrícula (método estimográfico) para proceder à ampliação da imagem de formato A4 para A2.



Fig. 18, 19 e 20: Fotografias do processo de realização da 1ª unidade de trabalho e do interior da sala de aula. Fonte: Própria.

Tive a preocupação em abordar noções como o espaço negativo e forma positiva (cheio/vazio), a percepção das bordas produzidas pelo enquadramento e a relação entre os tamanhos, distâncias, direcções e formas.

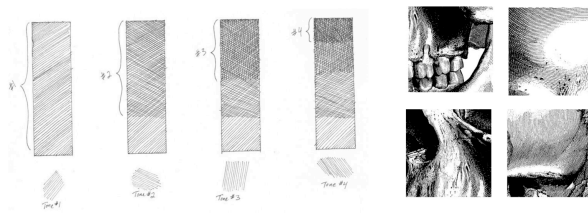


Fig. 21: Imagem apresentada em aula, sobre o tratamento da trama.

Retomando a questão da abordagem de observação participante, durante toda a intervenção letiva, procurou-se acompanhar o desenvolvimento de cada unidade de trabalho, circulando por entre as mesas e ao mesmo tempo, dando possíveis orientações a nível processual.



Fig. 22, 23 e 24: Fotografias alusivas ao processo de realização da 1ª UT. Fonte: Própria.

No dia 16 de Outubro, escrevi uma reflexão no meu diário, acerca da gestão do comportamento de duas alunas que não quiseram iniciar a actividade que lhes tinha sido proposta.

Situação: Antes de começar a aula, a aluna Y. mostrou o seu diário gráfico aos seus colegas. Eu aproximei-me para lhe perguntar se também podia ver o seu diário gráfico, os desenhos consistiam num trabalho de casa que a professora cooperante lhes tinha pedido na aula anterior, sobre o tema: Liberdade. É importante referir que desde o início do ano lectivo, a professora cooperante tinha estipulado que todas as segundas-feiras seriam apresentados os diários gráficos para a avaliação continua. A aluna Y. teve a preocupação de fazer o seu trabalho de casa durante o fim-de-semana mas, nessa segunda-feira os diários gráficos não chegaram a ser avaliados.

Retomando a situação, depois de terem sido distribuídas as folhas de enunciado e feito uma breve explicitação sobre a unidade de trabalho, as duas alunas (que estavam sentadas lado a lado) decidiram desenhar no diário gráfico em vez de

avançarem para a atividade que lhes tinha sido proposta. Quando me aproximei das duas alunas para tentar perceber porque é que elas não estavam a trabalhar na nova atividade, a aluna Y. disse-me que não gostava do tipo de trabalho de cópia e, preferia realizar trabalhos mais criativos. Eu respondi que o próximo exercício seria mais livre mas, que naquele momento era importante que toda a turma começasse a realizar a actividade proposta. A aluna Y. respondeu que estava inspirada para continuar o seu desenho no diário gráfico e que depois logo começaria a nova atividade. Eu decidi não insistir e continuei a circular entre as mesas para acompanhar o processo dos/das restantes alunos/as. Passado alguns minutos, voltei junto das duas alunas e, ambas ainda não tinham começado a atividade, foi então que lhes disse que os desenhos que estavam a realizar poderiam ser continuados fora do tempo de aula e, que deveriam seguir as etapas descritas na folha de enunciado para acompanharem o resto da turma. Contudo, apesar das várias chamadas de atenção, as duas alunas passaram toda a aula a desenhar no diário gráfico.

Estratégia: Nos últimos minutos antes do final da aula pedi a atenção de toda a turma, para falar dos prazos estipulados para o desenvolvimento das 5 atividades planeadas, pedindo-lhes para colaborarem comigo, no sentido de tirar o máximo proveito da experiência de aprendizagem e assim evitar perdas de tempo. Reforçou-se ainda a questão de que não iria ser permitido levar os trabalhos para terminar em casa.

Interpretação: É possível que as alunas tenham recusado realizar o exercício proposto, pelo facto de tratar-se de um mero exercício de cópia e, portanto, uma tarefa aborrecida que lhes proporcionava pouca ‘liberdade’ (no subcapítulo 3.4.4 *Análise e reflexão autocrítica*, ir-se-á fazer uma breve problematização sobre esta ideia generalizada de que as escolas não favorecem o pensamento criativo). É igualmente possível que as alunas tenham rejeitado realizar o exercício proposto (fazendo uma espécie de greve), pelo facto de não ter sido avaliado o trabalho de casa, que muitos dos seus colegas não tinham feito e que elas tiveram a preocupação de o fazer.

O intuito da minha intervenção foi de desviar pressão que estava a ser exercida sobre as duas alunas e, canaliza-la para o grupo turma, no sentido de se

assumir um compromisso no prosseguimento²⁰ dos objectivos a atingir, sem que isso estivesse directamente relacionado com a obtenção de uma recompensa ou de uma punição.

Na aula seguinte as duas alunas lançaram-se ao trabalho e rapidamente retomaram o ritmo da turma. Importa ainda referir que, apesar desta situação ter-se proporcionado, não foi necessário recorrer à sanção ou à punição, para criar um ambiente propício à aprendizagem ou para manter a disciplina dentro da sala de aula. Pelo contrário, primou-se pelo acompanhamento da evolução das actividades e pelas constantes recomendações, reforços e encorajamento dos alunos e alunas.

2ª Unidade de trabalho: nos dias 23, 25 e 30 de Outubro, foi desenvolvida a segunda actividade (ver Apêndice 4), onde o modo de registo consistiu numa abordagem sobre a mancha, utilizando pincel e tinta da china diluída. Depois de distribuídas a folhas de enunciado e explicitados os objectivos de aprendizagem, optou-se por visualizar um curto vídeo tutorial sobre tinta da china. Nesta actividade explorou-se o tema: *Vida e morte*, para o qual era esperada a criação de uma composição sobre o crânio humano, com base numa ou mais imagens do crânio humano. Embora tenham sido facultadas imagens para a realização do trabalho, houve estudantes que optaram por seleccionar as suas próprias referências imagéticas.



Fig. 25, 26 e 27: Fotografias alusivas ao processo de realização da 2ª UT e do interior da sala de aula.
Fonte: Própria.

²⁰ Não é fácil motivar um estudante a prosseguir objectivos que não foram estipulados por si mesmo, refiro-me ao espaço concedido para que os estudantes tomassem as suas próprias decisões. Ir-se-á problematizar este assunto, no subcapítulo 3.4.3 *Organização, gestão de comportamentos e ritmos de aprendizagem*.

Tal como já foi referido anteriormente, pretendia-se que os/as alunos/as explorassem um registo próprio e, nesse sentido encorajou-se a exploração de técnicas de escorridos e de salpicos (o *dripping*). Foi ainda possibilitada a utilização de outros meios aquosos, graças a algumas estudantes que me perguntaram se era ‘permitido’ utilizar aguarela.



Fig. 28, 29 e 30: Fotografias do processo de realização da 2ª UT. Fonte: Própria.

Relativamente à gestão dos materiais necessários para realização desta actividade, perguntou-se à turma se preferiam que o professor estagiário comprasse um bloco de papel aguarela com 30 folhas para toda a turma (dividindo os custos) ou, se preferiam que cada aluno/a comprasse a sua folha individualmente. A turma acabou por eleger a primeira opção, permitindo assim evitar faltas de material e iniciar o exercício todos/as ao mesmo tempo.

3ª Unidade de trabalho: nos dias 3, 6, 8 e 10 de Novembro, foi desenvolvido o terceiro exercício (ver Apêndice 5), onde foi abordada a técnica do ponto, utilizando caneta gráfica preta. Pretendia-se que os/as estudantes usufríssem do Bando de Imagens, para interpretarem uma dessas imagens, explorando as características e os efeitos produzidos pela acumulação ou dispersão de pontos. Neste caso, podemos considerar que se trata de um exercício de interpretação de uma referência imagética e não de um exercício de cópia.

Na primeira aula da 3ª UT, a professora cooperante apresentou algumas obras de Georges Seurat e Paul Sginac, com o objectivo fazer a distinção entre técnica de pintura (o Pontilhismo) – na verdade era suposto ter sido eu a realizar essa contextualização – a PC teve o cuidado de descrever os aspectos técnicos, os efeitos produzido pela justaposição de pontos de várias cores estabelecendo alguns paralelismos entre a disciplina de História da Cultura e das Artes e de Desenho A.



Fig. 31, 32 e 33: Fotografias do processo de realização da 3ª UT e, resultados. Fonte: Própria

Esta unidade de trabalho exigiu alguns reajustes em termos de duração, até porque se reparou que, na 2ª UT a turma realizou a actividade em pouco tempo, dado que a utilização de meios actuantes aquosos permitia aplicar e preencher zonas de mancha, com relativa rapidez, apesar de serem necessários tempos de secagem. No que diz respeito à técnica de ponto, esta constitui um processo mais demorado e, nesse sentido recomendou-se que os/as estudantes não exagerassem muito nas dimensões do esboço a lápis, porque quanto maior fosse a figura, mais tempo seria necessário para preencher as áreas de mancha com milhares de pontos. Ainda assim, acrescentou-se mais uma aula de 90 minutos, às três aulas que tinham sido estipuladas inicialmente e, graças a este prolongamento, foi necessário um reajuste da duração das unidades de trabalho que se seguiram.



Fig. 34, 35 e 36: Fotografias dos resultados da 3ª UT. Fonte: Própria

Nos dados recolhidos sobre a autoavaliação, percebeu-se que, de modo geral, este foi o exercício que a turma mais gostou de realizar, tendo sido feito um comentário acerca da possibilidade de terem escolhido a imagem que queriam desenhar.

No dia 3 de novembro, escrevi mais uma reflexão no meu Diário de Aula, acerca da gestão do comportamento de uma aluna que tinha faltado a duas aulas consecutivas.

Situação: No início da aula foram distribuídas as folhas de enunciado e explicitados os objetivos específicos da unidade de trabalho. Como anteriormente referido, previa-se que a 3ª UT demora-se mais do que três aulas para a sua realização, pelo facto de ser uma técnica morosa. Nesse sentido pretendia-se que todos os alunos iniciassem a UT ao mesmo tempo mas, a aluna M. ainda estava a terminar a 2ª UT e ainda tinha a 1ª UT ‘inacabada’, isto é, ainda não era visível o tratamento dos diferentes valores e intensidades da sombra, através da trama. Posto isto, achei que sentar-me ao lado da aluna e intervir sobre o seu trabalho (a 1ª UT), poderia ser uma forma de motiva-la, e fazer com que ela investisse na disciplina de Desenho. Pretendia sobretudo que a aluna não comesse a acumular tarefas e, por outro lado, achei que fazer pressão não iria melhorar a sua situação, uma vez que se tratava de uma aluna Luso-guineense, que passou por alguns retenções e, que tinha por habito sentar-se nas mesas do fundo da sala. Posteriormente, levantei-me do lugar ao lado da aluna e fui continuar o trabalho para a mesa em frente do quadro (virado para a turma). Passado algum tempo, a aluna S. veio ter comigo para me mostrar o estado do seu trabalho e, reparou que eu, estava a intervir sobre o trabalho da sua colega. Perguntou-me se era eu que estava a realizar o trabalho da aluna M. e, eu respondi que estava a tentar facilitar a situação, para evitar que a sua colega comece-se a acumular trabalho. A aluna S. não quis levantar mais questões e voltou a sentar-se no seu lugar.

Contudo, apercebi-me que a decisão que tomei contribuiu para que se instalassem sentimentos de injustiça e reforçou pequenos conflitos que provavelmente já existiam dentro do grupo-turma. Sabe-se que as expectativas do professor em relação ao aluno influenciam a sua opinião acerca das suas próprias capacidades. Uma visão positiva do aluno, tende a estimulá-lo na obtenção de melhores resultados (o chamado efeito Pigmalião²¹) mas, nesta intervenção em particular, as consequências não foram propriamente positivas, até porque, a partir desse momento comecei a aperceber-me de pequenos atritos e, de um

²¹ O efeito Pigmalião foi assim nomeado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, destacados psicólogos americanos, que realizaram um importante estudo sobre como as expectativas dos professores afetam o desempenho dos alunos. Segundo os autores, professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses alunos e estes devem obter melhores resultados; inversamente, professores que não têm apreço por seus alunos adotam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho dos educandos. (definição retirada da Wikipédia)

comportamento mais ríspido da aluna para com as suas colegas, nomeadamente nos momentos de arrumação.

Posteriormente, ao expor a situação aos meus colegas de curso, percebi que em vez de estar a ajudar esta aluna em questão (na urgência de evitar o insucesso), estava a abrir uma excepção que comprometeria o princípio de justiça e ao mesmo tempo a fomentar rivalidades dentro do grupo-turma.

No dia 10 de novembro, decidiu-se fazer uma aula expositiva para abordar o conceito de escorço (ou efeito perspéctico de partes corpo), em inglês *foreshortening*. Este efeito perspéctico diminui ou exagera as medidas objectivas de certas partes/membros do corpo, para criar o efeito de profundidade sobre um suporte bidimensional. O princípio é relativamente simples, sendo que, quanto mais próximos do observador estiverem os respectivos membros, mais exageradas serão as proporções e, quando mais afastados, mais reduzido será o seu aspecto, produzindo efeitos de achatamento, alongamento e por vezes sobreposição.

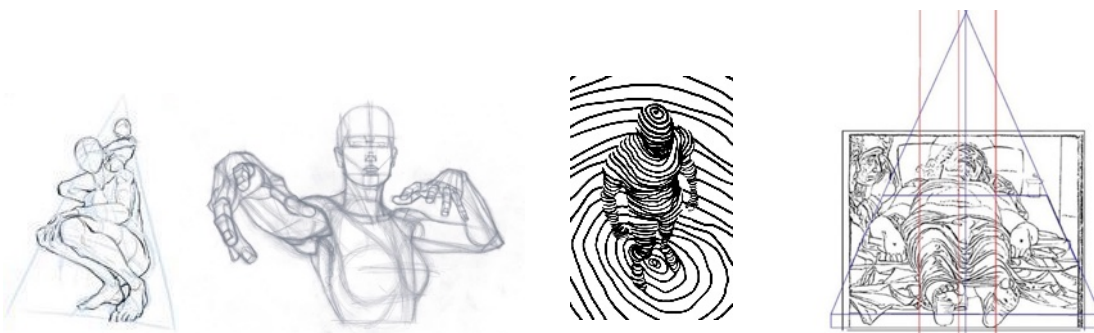


Fig. 37, 38 e 39: Referências visuais alusivas ao conceito de escorço. Fonte: pinterest

Fig. 40: Interpretação do quadro de Andrea Mantegna, Cristo Morto (figura em escorço) Fonte: <https://storiadiunimpiegato.files.wordpress.com/2015/11/scorcio-mantegna-prospettiva-e1448125635994.jpg?w=1000>

Esta aula no dia 10 de novembro foi particularmente difícil, porque a PC avisou-me com antecedência que iria faltar e, de facto eu disponibilizei-me para fazer a substituição sem ter a certeza se era, ou não permitido fazê-lo.

Situação: Logo no início da aula alguns membros da turma mostraram-se indignados com o facto de não obterem dispensa, dado que a professora titular não estava presente. Contudo, tentei chegar a um acordo com a turma, propondo-lhes que assistissem à primeira parte da aula, porque eu tinha planeado abordar o conceito de

escorço através da visualização de algumas obras e desenhos e, uma vez terminada essa apresentação, quem tivesse finalizado 3ª UT, poderia sair mais cedo. Porém, não houve acordo e alguns membros da turma pediram autorização para sair da sala, para ir perguntar à direcção da escola, se aqueles/as que não quisessem assistir à aula poderiam eventualmente correr o risco de lhes ser marcada falta na folha de presenças. Em conclusão, o professor estagiário não estando sobre a supervisão da professora titular, não se encontrava em posição de obrigar ninguém a assistir à aula. Todavia, alguns membros da turma aproveitaram a aula para finalizarem os seus trabalhos.

Em suma, esta situação expõe as dificuldades do professor-estagiário em fazer valer a sua autoridade, e a forma como alguns alunos se podem sentir legitimados para desacreditar e boicotar as atividades propostas, pelo simples facto de ele não ser o ‘professor titular’. Mais adiante ir-se-á problematizar este assunto, no subcapítulo *3.4.3 Organização, gestão de comportamentos e ritmos de aprendizagem*.

4ª unidade de trabalho: nos dias 13 e 15 de Novembro, foi levada a cabo a actividade de desenho de modelo, que consistia numa série de cinco desenhos feitos por várias mãos, ou seja, desenhos colectivos. Estes foram realizados através de um sistema de rotatividade, ou seja, foram dados alguns minutos para começar o desenho e passado esse tempo os alunos trocavam de lugar aleatoriamente e continuavam o desenho do/a colega. Ficou estipulado que cada desenho teria no máximo três intervenientes. Optou-se utilizar folhas de papel *Kraft*, que estavam à venda na papelaria da escola, por um preço acessível.



Fig. 41, 42 e 43: Fotografias alusivas a estudantes a realizarem a 4ª UT. Fonte: Própria

Estas cinco poses/desenhos foram planeados da seguinte maneira:

1ª pose: desenho de um pormenor do/a modelo, utilizando uma caneta esferográfica. (3x3 min.)

2ª pose: desenho de corpo inteiro, utilizando uma caneta esferográfica. (3x3min.)

3ª pose: desenho de corpo inteiro , utilizando pastel de óleo. (3x5 min.)

4ª e 5ª poses: desenhos de corpo inteiro, onde cada interveniente teria de utilizar um meio atuante diferente. (3x5min.)

É importante referir que foram estipuladas algumas regras básicas como: não parar de desenhar antes de acabar o tempo, nem continuar a desenhar depois do sinal de termino.

Na primeira pose, reparou-se que alguns alunos observavam o modelo (numa fase inicial) mas, assim que começavam a desenhar, ‘esqueciam-se’ de fazer essa alternância entre o observar e o desenhar, observar e desenhar, observar e desenhar. Isto fez com que os resultados se aproximassem mais de um tipo de desenho de memória, do que de desenho de observação (Fig. 44, onde a aluna desenhou um olho em grande plano).

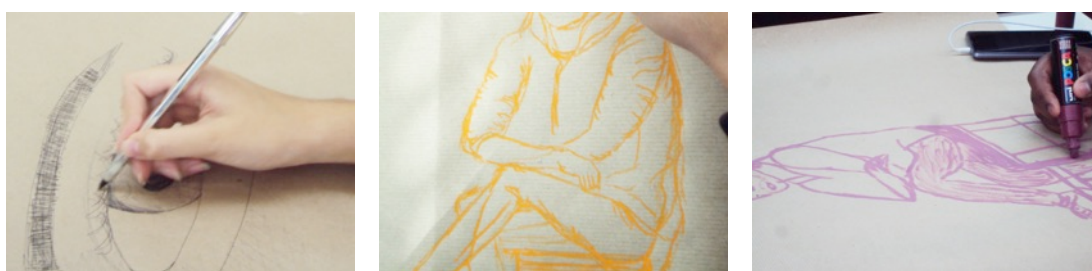


Fig. 44, 45 e 46: Fotografias do processo de realização da 4ª UT. Fonte: Própria

Betty Edwards, aborda esta questão do desenho como sistema de símbolos que são desenvolvidos na infância e, que influenciam o acto de ver e desenhar. A autora, ilustra este fenómeno com um exemplo de um exercício de retrato, onde o aluno ao aperceber-se que está a desenhar uma determinada secção do rosto humano, recorre automaticamente a um conjunto de formas estereotipadas, para representar

um nariz, uma boca, os cabelos ou as orelhas, sem precisar de olhar para a pessoa que tem a sua frente.

«(...) para desenhar, o artista deve reflectir as coisas como se fosse uma espelho, ou seja, percebe-las exactamente como elas são (...) e concentrar a atenção visual no que estamos a observar, em todos os detalhes e também na maneira como o detalhe se encaixa na configuração total» (Edward, 2003, p.102)



Fig. 47, 48 e 49: Fotografias dos/das modelos em pose. Fonte: Própria.

Para a turma, esta foi a primeira experiência de desenho de modelo vivo, condicionados pela cronometragem do tempo e, onde não lhes foi possibilitado o uso da borracha. Inicialmente, tinha-se pensado que a unidade de trabalho iria durar uma única aula de 90 minutos mas, visto que a aula não correu exactamente como previsto, prolongou-se a actividade até à aula seguinte, por uma questão de má gestão de tempo.

No início da aula adicional (dia 15 de novembro), reunimo-nos em torno de uma mesa, para ver os resultados obtidos na aula anterior.

Retomando a questão da gestão do tempo, foram necessários momentos de espera, tanto no início da aula para que alguns alunos fossem comprar folhas à papelaria da escola, como para que os alunos trocassem de lugar (de forma aleatória). Efectivamente, as condições de circulação dentro da sala da aula, fizeram com que essas trocas de lugar fossem demorosas (ver Fig. 52), de tal forma que eu e a professora cooperante tivemos de tomar uma postura mais intransigente, para que se ‘perdesse’ o mínimo de tempo possível nessa rotatividade.



Fig. 50, 51 e 52: Fotografia da disposição da sala de aula para a realização da 4ª UT. Fonte: Própria.

Outro motivo para a adoção de uma conduta mais intransigente, foi devido à arrumação dos estiradores e cadeiras. Isto porque, alguns alunos queriam sair para o intervalo, sem colocar as mesas na disposição inicial.

No decorrer da actividade, foi possível observar algumas reacções dos alunos e alunas, relativamente à experiência que estavam a vivenciar. Apesar de eu ter ficado encarregue de cronometrar a acção, recordo-me de terem surgido comentários, como: ‘Se o desenho ficar feio, a culpa é do colega que começou!’. Para além deste tipo de comentários, foram proferidos insultos e elogios aos colegas que estavam a posar, por exemplo: ‘Aqui no desenho estás mais magra’, ou ainda, algumas reacções de desanimo ou frustração, pelo facto do desenho não corresponder ao que estava a ser observado.

Contudo, esta foi a única UT, para a qual foi feita uma reflexão em conjunto com a professora orientadora. Nessa reflexão, procurou-se sobretudo definir o número de poses, a duração e quais os meios actuates a serem utilizados. Para além destas questões relacionadas com a parte prática, discutiram-se estratégias para tentar dar resposta ao desafio de avaliar uma actividade realizada em colectivo mas, finalmente, acabou-se por descartar a hipótese de avaliar esta UT, deste modo, considerou-se que esta seria uma actividade de experimentação.

5ª unidade de trabalho: nos dias 17 e 20 de Novembro, (ver Apêndice 6) decorreu a ultima das cinco actividades da unidade didáctica. Uma vez que a 4ª UT foi prolongada, acabou por interferir no tempo disponível para a realização desta ultima proposta. O exercício, mais uma vez, reforçou o procedimento de ampliação de uma imagem mas, desta vez recorrendo à utilização de linhas auxiliares que

permitissem observar e compreender as relações de proporção e as formas produzidas pelos espaços negativos.

Depois de explicitados os objectivos da actividade, recorreu-se à demonstração (no quadro da sala) para exemplificar algumas estratégias para traçar linhas auxiliares. Uma vez, reproduzida a morfologia da imagem, a segunda fase do exercício, consistiu em aplicar cor, utilizando pastel seco (ver Fig. 52). A aplicação de cor, revelou-se um verdadeiro desafio, porque pretendia-se que os alunos criassem um efeito de volume, seguindo o exemplo da segunda imagem facultada na folha de enunciado.

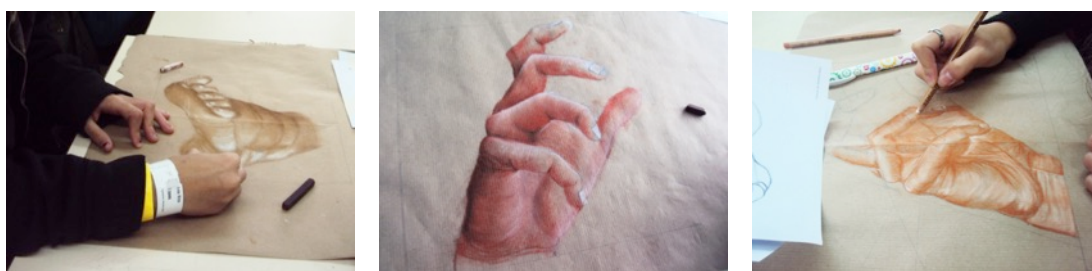


Fig. 53, 54 e 55: Fotografia do processo de realização da 5ª unidade de trabalho. Fonte: Própria

Apesar de uma boa parte a turma ter conseguido concluir esta proposta de trabalho, os resultados das autoavaliações mostram que esta foi a actividade menos apreciada e que iremos tentar perceber o porquê no subcapítulo *4.2 Autoavaliação*.

Antes do dia previsto para a avaliação, no dia 20 de Novembro, enviei a primeira versão da grelha de avaliação para o email da PC (ver Apêndice 8), que não chegou a ser revista antes de ter sido testada pela primeira vez. Por conseguinte, no dia 22 de novembro o nosso instrumento de avaliação apresentava alguns erros, como irei especificar no capítulo *4 Avaliação*.

12 de Dezembro, reuni com a professora Augusta para revermos a primeira avaliação e foi-me aconselhado auxiliar a ponderação de cada critério, através descritores de níveis de desempenho. Nesse mesmo dia realizei a respectiva folha (ver Apêndice 9) e fiz os últimos reajustes na grelha de avaliação (ver Apêndice 7) para poder reformular a classificações dos trabalhos.

Finalmente no dia **13 de Dezembro**, fui à escola apresentar os resultados da minha experiência de avaliação e despedir-me da turma, desejando-lhes sucesso para continuação dos seus estudos.

3.4.3 Organização, gestão de comportamentos e de ritmos de aprendizagem

Neste subcapítulo pretende-se destacar e problematizar alguns dos desafios vivenciados ao longo da prática letiva.

Começando pela questão da autoridade do/a professor/a em início de carreira, há a ideia de que o professor-estagiário é um professor ‘de passagem’, ‘provisório’ e, portanto, a sua autoridade tem de ser legitimada em primeiro lugar pelo PC. Sobre este tema, Maria do Céu Ribeiro realizou um estudo sobre as dificuldades e tensões vivenciadas por professores-estagiários em lidar com a indisciplina.

«No sistema educativo, a autoridade dos professores é uma questão central. Ela aparece muitas vezes subjacente a problemas específicos como o da competência científica e pedagógica, o da gestão da disciplina na sala de aula, o do modelo que o professor é ou deve ser, o da actuação do professor *in loco parentis* ou, a nível curricular, como o da existência de uma disciplina de formação pessoal e social» (Maya, 2000, p. 8).

Embora não se possa generalizar, a verdade é que os alunos com frequência entendem o professor estagiário como uma espécie de corpo estranho, um *outsider*, ou um ‘espectador’ em relação àquilo que se passa na sala de aula.

«Podemos dizer que a autoridade está presente em qualquer interação humana, uma vez que há sempre algum jogo de influências de uma pessoa sobre outras, ou porque tomamos decisões baseados no cumprimento de regras e nos compromissos que assumimos» (Wilson, 1992, in: Maya, 2000, p. 8).

Penso que muitos dos alunos têm a expectativa, ainda inconsciente, de que o professor estagiário venha trazer alguma ‘novidade’ ou até mesmo um carácter disruptivo em relação aquela que é a prática corrente (oficial) do PC (que tem de cumprir o programa e avaliar formalmente os alunos), pelo que, quando o professor estagiário cumpre ‘à séria’ e ‘à letra’ o programa, alguns alunos tendem a boicotá-lo ou a colocar em cheque a sua autoridade. O mesmo também pode suceder quando o professor estagiário propõe alguma atividade ou abordagem que possa sair demasiadamente fora daquilo que alguns alunos esperam ou estão habituados, sendo que, neste caso, pode verificar-se por parte desses alunos uma certa atitude de

cobrança e de desautorização do professor estagiário com base no argumento de que as matérias ou as práticas não consagradas no programa ou não directamente propostas pelo PC, não merecem grande investimento da sua parte (sobretudo, se estas não forem objeto de uma avaliação quantitativa ou qualitativa).

«Para dar resposta aos alunos, os professores têm que estar conscientes não só do papel social que desempenham, com todas as limitações que lhes são impostas pela realidade em que vivem e que não conseguem controlar, como ainda a relação pedagógica que estabelecem com os jovens e que fundamenta parte da aprendizagem destes ao nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser» (Maya, 2000, p. 9).

Por outro lado, talvez os alunos se rebelem mais facilmente contra os exercícios de ‘cópia’ sobretudo quando são propostos pelo professor estagiário (uma vez que essa é a ideia que geralmente se tem sobre um professor de artes ‘velho’ e ‘chato’). «A escola exige muitas vezes a substituição de um prazer imediato por um esforço continuado e em que o sucesso não está garantido à partida; nela se estabelece o confronto com uma realidade nem sempre agradável e gratificante; está muitas vezes desfasada do tempo presente, quer a nível de programas, quer de métodos utilizados; apresenta matérias desinteressantes para muitos jovens e que lhes são justificadas apenas como preparação para uma vida futura da qual a escola quase não fala» (Maya, 2000, p.28).

Outra questão, desta vez relacionada com a organização, foi a compra de materiais. De facto, algumas actividades envolveram a compra de materiais e, nesse sentido, propus à turma a aquisição de um bloco de (30) folhas de aguarela que seria utilizado e divididos os custos por todos/as. Pretendia-se sobretudo que reduzir as possibilidades de haver alunos/as sem material para trabalhar e, consequentemente evitar atrasos na realização dos trabalhos. Não houve um controlo ao nível de faltas de material e em muitas situações, certos materiais foram emprestados pelos/as docentes ou partilhados entre colegas.

De seguida, outro assunto que foi alvo de preocupações da parte dos estudantes, foi a questão da avaliação, de modo que, pelo menos duas vezes foi-me colocada a seguinte pergunta: Por quem é que os trabalhos vão ser avaliados? Procurei esclarecer que, as unidades de trabalho desenvolvidas no âmbito da PES, seriam primeiramente avaliadas pelo professor estagiário (com base nos objectivos

de aprendizagem propostos) e eventualmente, esse resultados poderiam, ou não, ser tidos em conta pela professora cooperante, para a atribuição das notas no final do período. De certa forma, esta questão revela, o quão centrado na avaliação está o sistema de ensino público. Tudo gira em torno da avaliação, em vez de girar em torno do aluno²².

Tal como já foi referido anteriormente, a questão da gestão do tempo para cada atividade sofreu algumas alterações, tendo sido feitos alguns reajustes ao longo da prática lectiva. Inicialmente tinha-se previsto a duração média de duas aulas de 90 minutos para cada exercício mas, ao longo do processo, apercebi-me que certas técnicas requeriam mais tempo do que outras. Nesse sentido, o constante reajustar da duração das unidades de trabalho, acabou por reduzir o tempo disponível para a realização do ultimo exercício. Não deixo de salientar que a primeira data definida para dar início à PES foi alterada (dia 11 de outubro), dado que a professora cooperante decidiu, conceder uma aula extra para a conclusão dos trabalhos. Todavia, na primeira fase do estágio, quando assisti às aulas da PC (durante a IPP-I e II), reparei que a professora conseguia gerir os ritmos de trabalho, tendo duas ou mais actividades diferentes a decorrer em simultâneo.

Outro aspecto imprevisto foi a ordem de chamada para a entrega dos trabalhos para serem avaliados. À medida que os alunos e alunas iam concluindo os trabalhos, foi-lhes pedido que entregassem os resultados das 4 proposta, mais os esboços realizados no diário gráfico para serem avaliados (quem acabasse primeiro entregava primeiro). Esta estratégia não permitiu fazer uma boa gestão do tempo, uma vez que, uma boa parte da turma precisou do tempo de aula para concluir os trabalhos, o que, implicou eu ter de lhes pedir que deixassem os seus trabalhos em cima de uma mesa, para que eu pudesse avaliar os trabalhos depois da aula acabar.

Para além desta falha logística, uma boa parte da turma manifestou a preocupação de entregar os ‘trabalhos com aspecto inacabado’ e, uma vez mais,

²² Foi através da dissertação de Andreia Marques (2018, p. 36), que despertei o interesse pelos movimentos de Pedagogia Libertária. A autora faz referencia ao documentário *Educação Proibida* (2013). Este documentário aponta que a principal falha do sistema educativo está em não considerar e respeitar a natureza da aprendizagem, liberdade de escolha e não dar importância ao ‘amor’ e às relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo do aluno.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-t60Gc00Bt8>

voltou-se a explicar que os resultados seriam avaliados com base nos objectivos, e não pelo seu ‘aspecto acabado ou inacabado’.

De facto os/as alunos/as estão habituados/as a ver os trabalhos (dos colegas dos anos seguintes) expostos nos corredores da escola e, de certa forma há a ideia de que a maioria dos trabalhos realizados nas disciplinas de Artes Visuais, são para ser expostos. Parece-me que talvez esse aspecto possa causar essa preocupação em entregar os trabalhos com aspecto acabado ou ‘aperfeiçoado’, em prejuízo do carácter de exercício e de experimento. Não querendo com isto afirmar que não deva haver exposições dos trabalhos dos estudantes, nem que as unidades de trabalho tenham todas que estar cingidas ao adestramento de habilidades. Estas são algumas questões associadas ao paradigma mimético-comportamentalista e que me preocuparam, pelo facto de começar a ver em mim um potencial ‘professor retrógrado’.

«(...) o sujeito deve experienciar sucessos, fracassos e sentir-se responsável por eles para que obtenha um autoconceito realista e saudável» (Mendes et al, 2012, p. 6). Finalmente, importa ainda referir que foram tiradas fotografias (individualmente) aos resultados finais. Este registo permitiu mais tarde, fazer a segunda tentativa de avaliação sem ter de voltar a pedir os trabalhos à turma.

3.4.4 Análise e reflexão autocrítica

Neste subcapítulo pretende-se problematizar algumas preocupações e descontentamentos vivenciados ao longo da prática lectiva.

«A investigação não pode, sob pena de se perder a sua própria especificidade, contentar-se com explicar as interpretações dos profissionais, mas deve estar também preparada criticamente para as avaliar e indicar explicações alternativas» (Boavida & Amado, 2008, in: Amado, 2014, p. 54)

Assume-se que a presente intervenção pedagógica esteve, de certa forma, vinculada a uma abordagem mimética do ensino e a aprendizagem do desenho. Refiro-me ao predomínio de unidades de trabalho que aprofundaram essencialmente as capacidades de observação/representação, de domínio dos meios atuantes e de processos de estruturação e organização formal. Essa insistência no desenho de cópia suscitou alguns protestos, que se tornaram ainda mais explícitos através de comentários redigidos nas folhas de autoavaliação (ver subcapítulo 4.2 *Autoavaliação*). De certo modo, reconheço que a minha prática lectiva ainda está impregnada pela forma como aprendi a desenhar ao longo do meu percurso escolar e, que foi a forma como achei deveria ser ensinada. «O importante para o/a investigador/a é tomar consciência dos valores particulares que levamos connosco para além daqueles já incorporados pelos participantes como práticos no cenário a investigar» (Blanco, 1997, in: Amado, 2014, p. 59).

Argôlo & Souza (2015, p. 152) referem que «a cópia não deve ser utilizada como mero modelo para repetição: a proposta deve ser elaborada pelo professor como um meio de fornecer bases para ampliação do repertório visual, **aumento da criatividade**, gosto pelas artes visuais, conhecimentos históricos, estéticos e culturais. Assim, é imprescindível que, de alguma forma, o uso da cópia resulte, em alguma etapa do processo, em interferências dos alunos na obra, ou seja, numa apropriação. Repare-se que o argumento do ‘desenvolvimento da criatividade’, está presente tanto em artigos relacionados com a educação, como nos comentários dos alunos».

Andreia Marques na sua dissertação sobre a *Liberdade Criativa no Pensamento Educacional*, afirma que, hoje em dia tornou-se quase um senso comum

acusar a escola de ‘matar a criatividade’. Muitos discursos sobre educação tendem a reproduzir uma convicção generalizada que as escolas e os contextos educacionais ‘formais’ não favorecem a promoção da ‘criatividade’ e do pensamento ‘criativo’ (2018, p. 24). Este debate é muito extenso mas, ainda assim, é pertinente problematizar o assunto. «A etimologia da palavra ‘criatividade’ remete para um significado de ‘dar existência’ e que pressupõe a criação de algo novo. O ato criativo assume portanto uma forma de criar algo, mas que não surge de um ‘vazio’, surge antes de mais, de um refazer, repensar, desfazer, etc. enfim, de um recriar constante» (Marques, 2018, p. 48).

«A disciplina de arte é a única disciplina a que os sentidos se submetem naturalmente» (Marques, 2018, p. 50). Se por um lado as disciplinas de Artes Visuais se diferenciam das outras disciplinas que fomentam os “saberes conhecidos” e os saberes herdados, por outro lado é necessário fazer da Educação Artística uma disciplina tão objetiva e estruturada como qualquer outra disciplina do currículo. Torna-se por isso fundamental que o/a docente de Artes Visuais explore a espontaneidade, no sentido de levar o aluno a emancipar o seu potencial expressivo e imaginativo. Estas são algumas das características das pedagogias não-directivas e libertárias.

Tal como já foi anteriormente referido, ao longo da minha prática, foram se manifestando ‘vozes’ de contestação em desfavor do tipo de exercícios escolhidos e, de certa forma, esses comentários colocaram em xeque a minha legitimidade para obrigar quem quer que seja a realizar o que eu proponho. Nesta linha de pensamento, Maria do Céu Ribeiro Geraldês refere que muitos professores-estagiários que no processo de formação se assumiam como liberais e progressistas, uma vez em sala de aula, em frente à turma, tornaram-se tradicionais, conservadores e vigilantes, agindo em conformidade com a realidade encontrada. Acresce ainda o facto de os professores-estagiários estarem sujeitos a avaliação e, portanto, por uma questão de ‘defesa’ serem levados a agir de acordo com as ideias dos seus avaliadores, o professor-cooperante (professor titular da turma onde fazem estágio) e o professor coordenador. (2005, p. 35)

Contudo, há que ter em conta que, o próprio acto de planificar, de pré-definir objectivos de aprendizagem e preparar recursos didácticos com antecedência podem

limitar a acção ‘em cima do acontecimento’, sobretudo quando a discussão e tomada de decisões não são feitas com frequência. Acredito que tivesse sido possível desenvolver soluções diferenciadas para responder aos interesses e necessidades de cada aluno/a, se tivessem sido criadas as condições para isso.

Outro aspecto referido no relatório sobre a PES, redigido pela professora cooperante (ver Anexo 1), foi a questão das dificuldades em otimizar as estratégias de comunicação e, a inadequação de alguns conteúdos à faixa etária. Efectivamente, reconheço que a comunicação oral terá de ser melhorada, porém nestas críticas dirigidas à minha intervenção lectiva, não deixa de estar implícita uma orientação estritamente tecnológica da formação de professores.

É certo que uma coisa é ter um bom conhecimento sobre o desenho e, outra é estar apto para comunicar esse conhecimento, mas, «tão ou mais importante que as técnicas que o professor possa aprender é, o currículo oculto que ele próprio representa» (Sousa, 2007, p. 378). «O professor, mesmo que seja um bom prático, tem que teorizar a sua prática» (Sousa, 2007, p. 414). É fundamental que o o/a professor/a procure desenvolver uma constante actualização do conhecimento, sobre as questões da prática e da teoria da arte contemporânea, sendo que ambas estão interligadas e são essenciais à docência das Artes Visuais.

Em suma, embora tenham sido aqui expostos os alguns descontentamentos vivenciados ao longo da prática de ensino supervisionada, acho que acima de tudo, se proporcionaram experiências enriquecedoras, que abriram caminhos para a compreensão do sentido de uma «profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, mas que envolve sobretudo a dimensão humana e relacional, nesse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados» (Novoa, 2004, p. 4).

4. Avaliação

«A avaliação constitui uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular» (Zabalza, 1992, in: Gaspar & Roldão, 2007, p. 92). Segundo Abrantes, a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos (2000, p.9). Decidiu-se orientar este processo avaliativo, através de uma perspectiva de avaliação baseada em objectivos, ou avaliação criterial²³. Porém, é relevante esclarecer que os objectivos de aprendizagem não foram estipulados de forma participada (em conjunto com a turma), mas antes, sobre a supervisão da PC que, tal como anteriormente referido, facultou-me as directrizes da ESR, relativas aos Critérios e Instrumentos de Avaliação previstos para a disciplina de Desenho A (ver Anexo 4), para que eu pudesse elaborar o meu próprio instrumento de recolha de dados. Efectivamente, foram feitas duas tentativas de avaliação, ambas realizadas após a conclusão das cinco unidades de trabalho, por outras palavras, tratou-se de uma avaliação mais centrada no produto final, do que no processo de aprendizagem.

«A avaliação formativa é um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes, como seja, no início de uma tarefa ou de uma situação didáctica – regulação proactiva –, ao longo de todo o processo de aprendizagem – regulação interactiva – ou após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa – regulação retroactiva» (Allal, 1986, in: Santos, 2002, p. 78).

Posto isto, o momento de avaliação situou-se após a sequência de aprendizagens (regulação retroactiva). No dia 22 de Novembro, foram recolhidos dados relativos à avaliação, autoavaliação e foram ainda tiradas fotografias ao conjunto de trabalhos de cada aluno (ver Anexo 8). À primeira tentativa, verificou-se que o instrumento de avaliação continha vários ‘erros’, nomeadamente ao nível de distribuição da pontuação por cada critério e ainda, na soma total dos pontos (as

²³ A avaliação criterial é uma «avaliação aferida a critério, vulgarmente chamada de sumativa, tendo em conta a capacidade do aluno para atingir o padrão de desempenho, tal como foi estabelecido pelo professor» (Marques, 1998, p. 160). Esta implica que tanto os objetivos de aprendizagem como os critérios de avaliação sejam formulados e explicitados o mais concretamente possível para que os alunos ‘vejam’ com clareza aquilo que deles se espera. (Fernandes et al, 1994)

contas não batiam certo). Na primeira versão da grelha de avaliação definiu-se um total de 100 pontos e, na segunda versão passou-se para 200 pontos, isto para que a conversão dos valores fosse feita de forma mais directa, uma vez que no ensino secundário a notação é atribuída num registo codificado em números, ou seja através de uma escala de 1 a 20 valores. (comparar Apêndices 7 e 8)

Outra dificuldade encontrada, foi a atribuição de classificações ao critério: *Autonomia e responsabilidade*. Reconheço que a falta de um instrumento de observação, (que permitisse fazer um registo diário, dos/das alunos/as que realizavam o trabalho em autonomia) fez com que este critério de avaliação se sustentasse nas minhas impressões pessoais (sem me basear em provas concretas). Esta lacuna só foi detectada depois de ter sido realizada a primeira tentativa de avaliação e, não houve outra alternativa, senão aceitar os próprios limites dos instrumentos utilizados e tentar descrever o sucedido no presente relatório.

Para além destes pormenores, no dia 12 de Novembro a PC alertou-me para a importância de delimitar e especificar vários níveis de desempenho para cada critério, tomando o exemplo dos descritores de desempenho utilizados para a correcção dos exames nacionais (ver Apêndice 9). A verdade é que na primeira tentativa de avaliação, a minha tendência foi para a atribuição de valores bastante ‘altos’, como tal, pedi à PC para me deixar fazer uma segunda tentativa de avaliação. Importa salientar que esta experiência avaliativa foi um verdadeiro desafio e, um dos aspectos em que mais me empenhei, para que fosse possível fechar o ciclo de ensino e de aprendizagem. O facto de terem sido tiradas fotografias ao conjunto de ‘produtos finais’ de cada aluno, permitiu-me fazer a revisão das classificações, sem ter de voltar a pedir os diários gráficos e as capas com os trabalhos, para a reavaliação.

Fazendo minhas as palavras de Domingos Fernandes, sabemos que sempre que avaliamos estamos a cometer um erro. Ou seja, não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e todos nos induzem num erro que, naturalmente, temos que procurar reduzir à sua ínfima expressão (2004, p. 18).

Existe uma preocupação tanto da parte dos alunos como dos encarregados de educação em relação à avaliação. Várias vezes os alunos perguntaram-me: “professor, este trabalho vai contar para a nota?”; “qual dos professores é que vai avaliar estes trabalhos?”; “professor, posso levar o trabalho para acabar em casa?” ou ainda preocupações em relação ao aspecto inacabado dos seus trabalhos. Estas questões reforçam o aspecto de que o foco do ensino público não é a aprendizagem, mas antes a avaliação. Por outro lado, este foco na avaliação, é também aquele que determina, incontornavelmente, a forma como os alunos acolhem ou boicotam as propostas de trabalho lançadas pelo professor estagiário, ou seja, a forma como reconhecem ou colocam em causa a sua autoridade e/ou legitimidade pedagógica.

4.1 Critérios e ponderações

Os critérios de avaliação elegidos, estão directamente relacionados com os objectivos de aprendizagem, nesta prática em específico, mantiveram-se exactamente iguais. Segundo Domingos Fernandes (1994), os critérios impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos, dito de outro modo, o desempenho do/da estudante não é assinalado pela comparação entre membros da turma, mas antes por uma avaliação referenciada em objetivos de aprendizagem, permitindo a atribuição de níveis que traduzam o domínio dos mesmos. Deste modo a apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é condição necessária para desenvolver a auto-regulação e, para que a auto-regulação²⁴ seja de todo possível, é necessário que o aluno conheça de antemão quais os critérios que serão usados pelo professor para avaliá-lo numa determinada tarefa ou exercício. Não obstante, quando os critérios são desconhecidos, ou quando são apresentados apenas no final da atividade (se é que efetivamente alguma vez chegam a ser apresentados), não se pode estranhar que o aluno se sinta ludibriado, ou se sinta autorizado para minar a credibilidade do professor.

A tabela que se segue reúne os critérios de avaliação definidos para cada unidade de trabalho e a respectiva pontuação. Não é demais voltar a referir que o

²⁴ Para definir melhor o conceito de regulação das aprendizagens, entendemos que todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem (Santos, 2002, p.77).

instrumento de avaliação, sofreu algumas correções, uma vez que, não foi possível ter obtido validação por parte da PC antes de ser testado pela primeira vez.

| Unidade de trabalho | Critérios de avaliação | Nº de pontos por critério | Nº de pontos por UT | Total |
|---------------------|---|---------------------------|---------------------|------------|
| 1ª | Domínio dos processos de ampliação e transferência de uma imagem através da utilização de uma quadrícula. | 10 | 50 | 200 pontos |
| | Capacidade de análise, proporções, distâncias, relações entre forma positiva e espaço negativo. | 20 | | |
| | Domínio dos meios riscadores, tratamento dos valores claro/escuro através da trama. | 20 | | |
| 2ª | Compreensão do tratamento dos valores claro/escuro através da sobreposição de camadas. | 30 | 50 | |
| | Capacidade de síntese e invenção. | 10 | | |
| | Apresentação do desenho de esboço. | 10 | | |
| 3ª | Compreensão do tratamento dos valores claro/escuro através da densidade de pontos. | 30 | 40 | |
| | Práticas de ocupação de página. | 10 | | |
| 4ª | Esta unidade de trabalho não foi avaliada. | | | |
| 5ª | Práticas de ocupação de página. | 10 | 50 | |
| | Capacidade de análise das inclinações, distâncias e relações entre a forma positiva e os espaço negativo | 20 | | |
| | Domínio dos meios riscadores, tratamento dos valores luz/sombra | 20 | | |
| | Autonomia e responsabilidade | 10 | 10 | |

Tabela 2: Conjunto de critérios e respectivas pontuações, para a avaliação da unidade didáctica.

Para a definição os critérios de avaliação, foram tomadas como principais referências: os critérios de classificação dos exames nacionais de Desenho (de 2013, 2015, 2016 e 2017); o programa curricular de Desenho A (Ramos et al., 2002) e os documentos disponibilizados pelo ministério de educação, sobre a avaliação criterial. (Fernandes et al., 1994).

Contudo, reparou-se que neste processo de definição de critérios, pode acontecer eleger dois ou mais critérios redundantes (que avaliam uma única competência) ou, por outro lado selecionar critérios tão específicos que acabam por não incidir no desempenho do/da estudante.

«Ultrapassar estas dificuldades passa, pois, decididamente pela necessidade de cada professor explicitar (para si e para os alunos) os critérios que utiliza para apreciar os trabalhos e as aprendizagens dos alunos, o que nem sempre é fácil» (Cardoso, 1994, p. 2)

4.2 Autoavaliação

«A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. É a actividade de autocontrole reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende. É um olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto se faz» (Hadji, 1997, in: Santos, 2002, p.79). Neste caso, criou-se um instrumento que em tudo se parece com um questionário (ver Apêndice 10) e que teve como principais objetivos:

1. Perceber a classificação que o/a estudante atribui ao seu próprio desempenho, tanto a nível geral da unidade didáctica, como a cada proposta em particular.
2. Perceber os níveis de autonomia e responsabilidade.
3. Recolher opiniões e impressões acerca das propostas realizadas.

Com base nos dados que correspondem ao primeiro objectivo (*perceber a classificação que o estudante atribui ao seu próprio desempenho*), verifica-se que em dois casos, os/as alunos/as atribuíram ao seu próprio desempenho uma classificação justa, onde o valor atribuído corresponde ao valor obtido. Em oito casos, os/as alunos/as atribuíram uma classificação ponderada, onde o valor atribuído dista entre 1 a 2 valores (a mais ou a menos) da nota obtida. Em três casos, os/as alunos/as atribuíram ao seu próprio desempenho uma classificação desmesurada, onde o valor atribuído dista entre 3 a 4 valores (a mais ou a menos) da nota obtida. Por ultimo, num total de dezasseis respostas obtidas, duas respostas foram consideradas inválidas, pelo facto de não terem sido respondidas de forma adequada.

Relativamente ao segunda objectivo, onde se pretendia recolher informação acerca dos níveis de autonomia e responsabilidade. Foram formuladas duas perguntas de escolha múltipla, que foram colocadas em cada uma das cinco unidades de trabalho:

1. Levei o materiais e recursos necessários para a realização da proposta?

Nunca ☐ Poucas vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre ☐

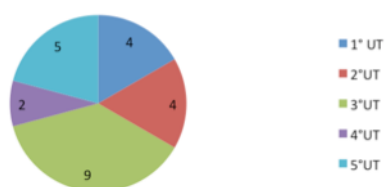
2. Realizei a actividade de forma autónoma?

Nunca ☐ Poucas vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre ☐

Porém os dados obtidos através destas perguntas não são propriamente fiáveis, dado que não foi possível realizar um instrumento auxiliar que me permitisse fazer um levantamento diário dos/das alunos/as que trouxeram (ou não) o material necessário para a realização do trabalho. Dessa forma, não é possível estabelecer comparações sem ter realizado esse registo contínuo.

Com base nos dados recolhidos, relativos às unidades de trabalho mais apreciadas (ver Gráfico 4), verifica-se que a 3ª unidade de trabalho (técnica de ponto) foi a mais apreciada, com 9 votos, numa turma composta por 16 estudantes. É interessante perceber que, por um lado, a 3ª UT foi a única a ter uma duração de 4 aulas de 90 minutos, e por outro lado foi a que ofereceu mais possibilidades em termos de escolha de referências imagéticas. Posto isto, é possível formular algumas hipóteses: deduz-se que a turma realmente tenha tido interesse em explorar a técnica do ponto; deduz-se a turma esteja habituada a um ritmo de trabalho mais prolongado; deduz-se que a turma tenha preferência em ter um leque variado de referências imagéticas ou, por último, deduz-se que a combinação de várias destas hipóteses possam ter contribuído para que o exercício tenha sido apreciado.

Unidades de trabalho que mais gostaram de realizar.



Unidades de trabalho menos apreciadas

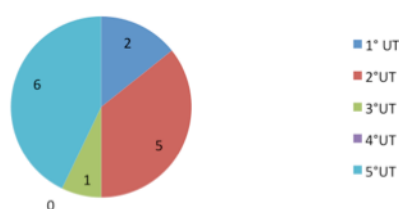


Gráfico 4: Unidades de trabalho que a turma mais gostou de realizar.

Gráfico 5: Unidades de trabalho menos apreciadas.

Retomando o estudo de caso, da primeira situação anteriormente descrita, nas p. 58 e 59 (das alunas que não quiseram realizar a proposta de trabalho), verificou-se que a aluna Y. atribuiu ao seu desempenho uma classificação um valor ponderado. A verdade é que, mais uma vez, as limitações do instrumento de avaliação, não permitiram tomar em consideração nem as atitudes, nem o processo de realização em si. Contudo passo a transcrever o comentário que a aluna em questão redigiu na sua folha de autoavaliação:

Pergunta: Atribui uma classificação final ao teu trabalho e justifica?

«Muito bom, porque consegui ser original e não me limitar a fazer o que estava na imagem e consegui usar a criatividade mesmo que todas as actividades quisessem cortar isso. Mesmo que eu entenda que tu estás a cumprir com as regras, a avaliar e a preparar-nos para o exame segundo as regras deles, eu acho que tu tens de te desprender disso. Quando realmente fores professor, tu tens de puxar pelas capacidades de cada um, e não condiciona-las. Não agora, que há uma entidade superior a avaliar-te, mas quando fores tu a trabalhar com os teus alunos. No final, nós não vamos aproveitar conselhos e ajuda de quem pouco sabe, ou basicamente só nos prepara para um exame e não para crescermos como pessoas e acima de tudo artistas. Não está errado riscar, não está errado ser espontâneo, não está errado colocar o nosso desenho intencionalmente noutra parte da folha, mas está errado tirar os trabalhos de um aluno no processo de criação, insistir em olhar para uma fotografia de uma obra de outra pessoa e estar com a mente presa em coisas que te ensinam e, não querer evoluir nos teus métodos. Os nossos desenhos são um reflexo de nós próprios, não a cópia de outros.»

Retomando o assunto exposto no subcapítulo 3.3.4 *Análise e reflexão autocrítica*, «hoje em dia tornou-se quase um senso comum acusar a escola de ‘matar a criatividade’» (Marques, 2018, p. 24). Efectivamente, a aluna apontou questões bastante pertinentes e que denunciam o modelo de ensino repressivo, o modelo de transmissão da herança cultural (feita exclusivamente no sentido de professor para aluno e em prejuízo de outras dinâmicas de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, a avaliação por portefólio, a operacionalização do currículo através de projectos interdisciplinares e entre outras). Urge uma escola que considere o/a aluno/a como ‘sujeitos activos’ no processo de aprender e ensinar, assumindo uma relação de partilha, entre professor-aluno, entre aluno-professor e entre alunos/as, no qual o/a docente assumiria apenas o papel de orientador/a. «A escola pública é, justamente, uma das instituições onde esta partilha pode ter lugar, de forma prudente e selectiva, construindo assim uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum» (Nóvoa, 2009, p. 11).

5. Considerações finais

Ao longo do presente relatório foi apresentada, em primeiro lugar, uma contextualização histórica sobre a representação da figura humana, que nos leva à compreensão desde os primórdios da tradição figurativa até à consolidação do sistema clássico que prevaleceu durante séculos. De seguida, estabeleceu-se uma conexão entre a história da representação da figura humana e a história do ensino do desenho, com o intuito de compreender as transformações e os métodos que pautaram a instrução artística e o ensino do desenho em Portugal para finalmente convergir numa análise dos exames nacionais e dos actuais programas curriculares da disciplina de Desenho A. Em segundo lugar, caracterizou-se o contexto escolar e os agentes. De seguida, apresentou-se tanto o processo de planificação da unidade didáctica, como a operacionalização da mesma, revelando não só os recursos didácticos, os instrumentos de avaliação concebidos, mas também as suas limitações e as dificuldades ao nível de gestão de aula. Por ultimo, fez-se uma análise reflexiva sobre os principais desafios vivenciados ao longo da prática de ensino supervisionada.

Naturalmente, ao longo da experiência lectiva foram surgindo algumas dúvidas e inquietações, enquanto futuro professor de desenho. Com efeito, estive sujeito a pressões que condicionaram a minha acção. A função da avaliação formativa, como «mecanismo de prestação de contas» e de certificação são, sem duvida, factores desse condicionamento (Fernandes, 2004, p. 12). A questão da avaliação é tão delicada (e tão sistematicamente relegada para segundo plano ou, simplesmente, ignorada) que me leva a concluir que poucos professores e/ou investigadores estão efetivamente interessados em tocá-la (quanto mais, questioná-la). Em todo o caso, foi graças a esta preocupação que se decidiu pesquisar sobre o modo como a avaliação das aprendizagens em Artes Visuais é tratada. Na minha opinião, o sistema de ensino público confere uma importância extrema à avaliação, ao ponto de ter sido criada uma dependência e quase ‘obsessão’ pelos resultados quantitativos. Contudo, ao longo do processo de investigação, foi possível tomar conhecimento de práticas de avaliação e de modelos de ensino que apontam direcções – em todo o caso, menos tradicionalistas do que aquela que decidi tomar – nomeadamente as pedagogias personalistas contemporâneas, as praticas de trabalho

colaborativo, as abordagens transdisciplinares do currículo por projectos, ou ainda abordagens de educação alternativa (não formal, informal, autónoma, libertadora, baseada na partilha e na aprendizagem auto-motivada). De facto, estas são questões contemporâneas, que abrem portas para uma futura investigação. Apesar destas limitações extra-temáticas e, de reconhecer que esta investigação não acaba aqui, dentro do possível, este relatório/dissertação permitiu perspectivar várias metodologias associadas à educação artística e em particular ao ensino do desenho, que contribuíram para o entendimento das influências que recebi ao longo da minha formação e, de que forma estas possam ter influenciado a minha intervenção lectiva. Penso que as disciplinas de Artes Visuais permitem desenvolver dinâmicas peculiares, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, à disposição sala de aula, à partilha de materiais, e até mesmo ao incentivo do pensamento divergente. Não quero com isto dizer que estas dinâmicas não sejam aplicáveis noutras disciplinas, mas que de certa forma são estratégias que poderão levar o/a aluno/a a atribuir um significado à sua participação na vida escolar e que possibilitem que este se abra ao desconhecido, percebendo a importância da experimentação e a importância da relação ao saber.

Por outro lado a responsabilidade de perpetuar os métodos de ensino tradicionalistas não recai exclusivamente sobre os professores, certamente o contexto escolar também é determinante no modo como se desenvolve a acção pedagógica dentro e fora da sala, do mesmo modo, os mecanismos de avaliação externa e a sucessão de políticas educativas (por vezes contraditórias) também acabam por surtir efeito sobre os processos de aprendizagem e de ensino. Ana de Sousa, na sua dissertação sobre *A formação de professores de Artes Visuais em Portugal*, caracterizou bem, o aspecto de transição lenta, de um paradigma educacional para outro. «Nalguns momentos surgiram práticas educativas inovadoras, que, pouco tempo depois, foram abandonadas, não porque se tenha avançado noutro sentido, mas, pelo contrário, porque a inconsistência da mudança, conduziu a um retorno a práticas já experimentadas e consolidadas» (Sousa, 2004, p. 276-277). «Escolhemos a mais impossível de todas as profissões. É certo. Mas ao mesmo tempo a mais necessária. Saibamos criticar, saibamos denunciar. Mas sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Porque fora da esperança ninguém se pode dizer educador» (Nóvoa, 2004, p. 11).

6. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1967). *Ensaios para uma didáctica do desenho*, Lisboa : Livraria Escolar Editora, [ULFPIE, cota: DID BTM*ENS]
- FAGIOLO, Maurizio (1992). *Momentos culturais*. In: G. Argan & M. Fagiolo (eds.), *Guia de História da Arte*. Lisboa: Estampa, [ULFBA, cota: ET 9/10]
- BARASCH, Moshe (2010[1991]). *Teorías del arte, De Platón a Winckelmann*, (trad.) Fabiola Garcés, Madrid: Alianza Forma, [ULFBA, cota: ET 12/717]
- BORDES, Juan (2003). *Historia de las teorías de la figura humana: el dibujo: la anatomía: la proporción: la fisionomía*, Madrid: Cátedra, [ULFBA, cota: D 12/102]
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, [ULFL, cota: 1(44) BOU, P]
- COMAR, Philippe (1993). *Les Images du Corps*, Paris: Gallimard, [ULFBA, cota: ELH 822]
- DEBRAY, Régis (1992). *Vie et mort de l'image, Une histoire du regard en Occident*, Paris: Gallimard, [ULFBA, cota: ET 12/726]
- EDWARDS, Betty (2001). *Drawing on the right side of the brain: a brand new edition of the classic expanded and updated*, London: Harper Collins Publishers, [ULFBA, cota: D 7/19]
- EFLAND, Arthur (1990). *A History of Art Education, Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York: Teachers College Press, [ULFBA, cota: ET 12/316]
- GASPAR, Maria & ROLDÃO, Maria (2007). Fases e níveis do desenvolvimento curricular. In: M. Gaspar (ed.), *Elementos do Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Universidade Aberta, p.77-102, [ULFPIE, cota: ORG/CUR GSP*ELE]
- GOMBRICH, Ernest (1988). Hegel e a História da Arte: anos 50/60. *Gávea: Revista da Arte e Arquitetura*, 5: 57-72, Teresa da Costa (trad.). [ULFBA, cota: PER]
- HOGARTH, Brune (1998 [1958]). *O Desenho Anatómico sem Dificuldade*, Madalena Boléo (trad.), Colónia: Evergreen [ULFBA, cota: D12/35]
- LANEYRIE-DANGEN, Nadeije (2006). *L'invention du corps, La représentation de l'homme du Moyen Âge à la fin du XIXe siècle*, Paris: Flammarion [ULFBA, cota: ET 12/564]
- MAIA, Gil & PORFÍRIO, Manuel (2015). *Manual Desenho - Desenho A - 12º ano - Manual*, Vila Nova de Gaia: Ed. ASA, ISBN: 978-989-23-3242-0
- MAYA, Maria José (2000). *A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores*, Lisboa: Texto Editora [ULFPIE, cota: FOR/PROF MAY*AUT Ex. 3]

- MARQUES, A., MARCELINO, A., RITTO, I., QUARESMA, J., COSTA, H. (2015). *As idades do Desenho*, Lisboa: CIEBA [ULFBA, cota: D 12/401(A)]
- MARQUES, Ramiro (2001[1998]). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos contemporâneos*, Lisboa: Plátano Edições e Técnicas, [FCUL-DE, cota: HIST.6 (Dep.)-DE-8962]
- OWENS, Craig (2011). Representação, apropriação e poder. In: *Arte & Ensaios*, 23 (Nov.), p. 157-181, Cíntia Moreira (trad.) [ULFBA, cota: PER]
- PADILLA, Ramón (2007). El dibujo del natural, en la época de la postacademia, Madrid: Tres Cantos [ULFBA, cota: D 12/314]
- PANOFISKY, Erwin (1989). *A história da teoria das proporções humanas como reflexo da história dos estilos*. In: Editorial Presença, *O Significado nas Artes Visuais*, (p. 49-78), Diogo Falcão (trad.), Lisboa: Presença, p.49-78 [ULFBA, cota: ET 6/33]
- PEDRO, António (2015). A expressão do tempo no desenho. In: CIEBA-FBAUL (ed.), *As idades do desenho*, p. 113-122, [ULFBA, cota: D 12/401]
- RITTO, Isabel (2015). As idades da anatomia artística, In: CIEBA-FBAUL, *As idades do desenho*, p. 167-176, [ULFBA, cota: D 12/401]
- RODRIGUES, Luís (2010). *Desenho, Criação e Consciência*, [S.l.] : BonD, [ULFBA, cota: D 12/274]
- SILVA, Jorge & CALADO, Margarida (2005). *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*, Lisboa: Editorial Presença [ULFBA, cota: AG 5/545]

6.1 Webliografia

- ALBUQUERQUE, Isabel (2006). O desenho como ideia, *Arte teoria*, 8 (Faculdade de Belas Artes): 223-232, [Consultado em 20-10-2017]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/15766>
- AMADO, João (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação, 2ª edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. [Consultado em 6-8-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- CALADO, Margarida (2012). Desenhar o corpo – uma metodologia de ensino constante na arte ocidental. In: Fim de Século (ed.), *Representações do corpo na ciência e na arte*: 109-124. [Consultado em 14-2-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/6484>
- CANOTILHO, Luís (2009). Proporção e Harmonia na Figura Humana. O Cânon. In: Instituto Politécnico de Bragança (ed.), *Do quadrado ao Ponto de Bauhütte*: 49-57. [Consultado em 14-2-2018]. Disponível em URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2655/1/Luís%20Canotilho%2094.pdf>

CASTRO, Machado de (1788). *Discurso sôbre as utilidades do desenho*, Lisboa : António Rodrigues Galhardo. [Consultado em 5-3-2018] Disponível em URL: <http://purl.pt/320>

DEBRAY, Régis (1995). The Three Ages of Looking. In: The University of Chicago (ed.), *Critical Inquiry*, 21: 529-555, Eric Rauth (trad.). [Consultado em 4-6-2018]. Disponível em URL: <https://archive.org/details/The3AgesOfLooking>

EDWARDS, Betty (2003). *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*, Ricardo Silveira (trad.), Rio de Janeiro: Ediouro. [Consultado em 11-9-2017]. Disponível em URL: https://anatomiaartistica.files.wordpress.com/2014/09/betty_edwards_desenhando_com_o_lado_direito.pdf

FERNANDES, Domingos (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda muitos desafios*, Cacém: Texto Editores. [Consultado em 10-4-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/5509>

FERNANDES, Domingos (2010). *Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional*, Lisboa: Cortez Editora. [Consultado em 10-4-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/5788>

FERNANDES, Domingos (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In: M.L.Rodrigues (Org.), *Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*, Vol. I: 231-268, Coimbra: Almedina. [Consultado em 10-4-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/16010>

MARÍN, Jaime Pérez (2014). *Las Proporciones en el Doríforo de Policeto*. [Consultado em 10-9-2017]. Disponível em URL: <http://miradorartes.blogspot.pt/2014/10/las-proporciones-en-eldoriforo.html>

MENDES, A., DOHMS, K., LETNIN, C., ZACHARIAS, J., MOSQUERA, J. & STOBÄUS, C. (2012). *Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: Contribuições pessoais e profissionais*. In: IX ANPED Seminário de pesquisa em Educação da região sul. [Consultado em 3-4-2018]. Disponível em URL: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>

NÓVOA, António (2004). Currículo e docência : a pessoa, a partilha, a prudência. In: Alínea (ed.), *Currículo e contemporaneidade : questões emergentes* (p. 1-11). [Consultado em 20-5-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/4816>

NÓVOA, António (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*, Lisboa: Universidade de Lisboa. [Consultado em 20-5-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/670>

PENIM, Lúgia (2011). Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho. In: Revista Cor das Letras (ed.), *III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade* (Salvador da Bahia). [Consultado em 20-4-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/7170>

RAMOS, José Artur (2017). O Desenho Anatômico e a Figura Humana. In: FBAUL (ed.), *Matéria-Prima*, Vol. 5 (2), 1: 62-72. [Consultado em 3-6-2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/29182>

RANCIÈRE, Jacques (2002[1987]). *O mestre ignorante, Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Lilian do Valle (trad.), Belo Horizonte: Autêntica [Consultado em 3-6-2018]. Disponível em URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6eHj5egjfFvTDJBVmMzT2laZ1E/view>

6.2 Fontes documentais

6.2.1 Teses e dissertações consultadas

BARTOLOMEU, Sandra (2010). *O Desenho e a Educação do Olhar, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada*, Universidade de Lisboa. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/3605>

BRITO, Maria (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986 : da alienação à imersão no real*. Tese de doutoramento, Belas-Artes (Educação Artística), Universidade de Lisboa. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/15801>

BRUNO, Inês (2013) *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de física e química*, Tese de doutoramento, Educação (Didática das Ciências), Universidade de Lisboa, Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/9765>

FLORINDO, Bruno (2012). *Prática de Ensino Supervisionada, Desenho A (10º e 12º anos), A Presença da Figura Humana na Pintura Portuguesa*, Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.6/1476>

GERALDES, Maria do Céu Ribeiro (2005). *Ver e viver a indisciplina na aula: um estudo exploratório, realizado com professores-estagiários, sobre os desafios e constrangimentos vivenciados nos centros de estágio*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/34363>

MARTINS, Pollyanna (2017). *Do Resultado para o Processo: Potencialidades da avaliação, investigação e experimentação no ensino-aprendizagem das Artes Visuais*, Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/33650>

NOGUEIRA, Ana (2013). *Representações gráficas da dinâmica do corpo: Desenho 12º ano*, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/10204>

RIBEIRO, Maria do Céu (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão : um estudo com professores-estagiários, no 1º ciclo do ensino básico*, Tese de doutoramento, Educação (Formação de Professores), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/23632>

SERRA, Ângela (2012). *Prática de Ensino Supervisionada, Desenho A (11º ano), Princípios técnicos e perceptivos no desenho de figura humana*, Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.6/1478>

SOUSA, Ana (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal, Dissertação de mestrado em Educação Artística*, Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/640>

SOUSA, Bruno (2012). *Prática de Ensino Supervisionada, Desenho A (11º ano), Desbloqueio no Desenho de Observação Directa*, Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.6/1529>

TIRGOALA, Filipa (2015). *Cânones, movimento e expressão na representação da figura humana, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada*, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10451/23393>

TRINCHÃO, Gláucia (2008). *O Desenho como Objeto de Ensino: História de uma Disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros Oitocentistas*, Pós-graduação em Educação, São Leopoldo: Universidade da Vale do Rio dos Sinos. Disponível em URL: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2081>

6.2.2 Documentos disponibilizados pelo o ministério da educação, escola e professores

ABRANTES, P. (2000). *Princípios sobre currículo e avaliação*. In: *Proposta de reorganização curricular do ensino básico* (p. 5-11), Lisboa: ME-Departamento de Educação Básica

CARDOSO, C. (coord.), BARBOSA, J., ALAIZ, V. (1994). Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In: IE (ed.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/explicitacao_critérios.pdf

FERNANDES, D., FERRAZ, M., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., et al. (1994). Avaliação criterial / Avaliação normativa. In: IE (ed.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf

FERNANDES, D., FERRAZ, M., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., et al. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In: IE (ed.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf

MARTINS, G., GOMES, C., BROCARD, J., PEDROSO, J., CARRILLO, J., UCHA, L., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

OLEIRO, E. (2014). *Projeto Educativo de Escola 2014-2017, Pro-Qualidade*, Ramada: Escola Secundária da Ramada. Disponível em URL: <http://www.esramada.pt/index.php/escola/documentos>

RAMOS, A., QUEIROZ, J., BARROS, S. & REIS, V. (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º anos, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*, Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em URL: <http://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>

ROLDÃO, Maria (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação, ISBN: 972-742-128-8

SANTOS, Leonor (2002). Auto-avaliação regulada, Porquê, o quê e como? In: P. Abrantes (coord.), F. Araújo, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite [et al.] (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (p. 77-84), Lisboa: Ministério da Educação. [ULFPIE, cota: ORG/CUR ABR]

SOUSA, Rocha (1980). *Desenho, TPU 19, Vol: IV (Área: Artes Plásticas)*, Lisboa: Coleção de Textos Pré-universitários.

Exame Final Nacional do Ensino Secundário (2013). *12º ano de Escolaridade, Prova Prática de Desenho A, Prova 706/1a fase, Critérios de classificação*. Disponível em URL: <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20132fcriterios.pdf>

Exame Final Nacional do Ensino Secundário (2015). *12º ano de Escolaridade, Prova Prática de Desenho A, Prova 706/1a fase, Critérios de classificação*. Disponível em URL: <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20151fcriterios.pdf>

Exame Final Nacional do Ensino Secundário (2016), *12º ano de Escolaridade, Prova Prática de Desenho A, Prova 706/1a fase, Critérios de classificação*. Disponível em URL: <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20161fcriterios.pdf>

Exame Final Nacional do Ensino Secundário (2017), *12º ano de Escolaridade, Prova Prática de Desenho A, Prova 706/1a fase, Critérios de classificação*. Disponível em URL: <http://www.aproged.pt/examesdesenho/20171fcriterios.pdf>